T 3960
Biblioteca oraș SIBIU

7
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

* * * Măreţele perspective de dezvoltare a şcolii.

STUDII ŞI CERCETARI

Vasile Bunescu, Ştefania Popescu şi *Elena Bejat:* Etapele premergătoare elaborării manualului programat pentru predarea gramaticii limbii române în şcoala generală de 8 ani.

Nicolae Şipoş şi *Constantin Popescu:* Perfecţionarea cadrelor didactice — condiţie de bază a calităţii învăţământului.

Veronica Ferarini şi *Marin Vişan:* Cu privire la metodica predării cunoştinţelor despre compuşii macromoleculari.

Ion Rizea: Unele constatări privind dezvoltarea intelectuală a elevilor din clasele I—IV cu predare pe obiecte de către mai multe cadre didactice.

Lucian Predescu: Opera didactică a lui Ion Creangă.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Tudor Ţopa: Educaţie şi instrucţie.

Viorica Demetrescu: Studiul textului literar în cadrul lecţiilor de limba franceză.

Rea Silvia Bărbuleanu: Unele investigaţii cu privire la motivele alegerii profesiunii de către elevii din clasa a XI-a.

Viorica Nicolaescu: Educarea deprinderilor de muncă independentă la copiii preşcolari.

Tiberiu Truţer şi *Nicolae Anderco:* Discuţii cu privire la scopul şi la conţinutul Muzeului pedagogic.

DE PESTE HOTARE

Ion T. Radu: Cea de-a IV-a Conferinţă internaţională a educatorilor de la Alger.

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Valentina Filipescu şi *Florica Mihai:* „A fi elev“ ... (Culegere de articole).

Mihai Sandu: I. Şerdeanu, F. Dituleasa — „Indrumări metodice pentru predarea îndeletnicirilor practice în clasele I IV“.

Ilie Ilasievici şi *Simona Vornicescu:* G. Pólya — „Cum rezolvăm o problemă“.

1950
(97)
- IUL. 2005
11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BÎRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

; 3960.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 7 *Iulie, 1965*

U

IAN 2022

SUMAR

Pag.

* * * Măreţele perspective de dezvoltare a şcolii 5

STUDII ŞI CERCETĂRI

Vasile Bunescu, Ştefania Popescu şi *Elena Bejat:* Etapele premergătoare elaborării manualului programat pentru predarea gramaticii limbii române în şcoala generală de 8 ani 12

Nicolae Şipoş şi *Constantin Popescu:* Perfecţionarea cadrelor didactice — condiţie de bază a calităţii învăţământului 27

Veronica Ferarini şi *Marin Vişan:* Cu privire la metodica predării cunoştinţelor despre compuşii macromoleculari 38

Ion Rizea: Unele constatări privind dezvoltarea intelectuală a elevilor din clasele I—IV cu predare pe obiecte de către mai multe cadre didactice 48

Lucian Predescu: Opera didactică a lui Ion Creangă 61

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Tudor Ţopa: Educaţie şi instrucţie 73

Viorica Demetrescu: Studiul textului literar în cadrul lecţiilor de limba franceză 82

Rea Silvia Bărbuleanu: Unele investigaţii cu privire la motivele alegerii profesiunii de către elevii din clasa a XI-a 93

Viorica Nicolaescu: Educarea deprinderilor de muncă independentă la copiii preşcolari 98

Tiberiu Truţer şi *Nicolae Anderco:* Discuţii cu privire la scopul şi la conţinutul Muzeului pedagogic 105

DE PESTE HOTARE

Ion T. Radu: Cea de-a IV-a Conferinţă internaţională a educatorilor de la Alger 113

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Valentina Filipescu şi *Florica Mihai:* „A fi elev“... (Culegere de articole). 119

Mihai Sandu: I. Şerdeanu, F. Dituleasa — „Îndrumări metodice pentru predarea îndeletnicirilor practice în clasele I—IV“ 123

Ilie Ilasievici şi *Simona Vornicescu:* G. Pólya — „Cum rezolvăm o problemă 125

G584.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 7 XIV-ый год *Июль, 1965 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

* * * Широкие перепективы развития школы 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

В. Бунеску, Шт. Попеску, Е. Бежат: Предварительные этапы разработки программированного учебника грамматики румынского языка для восьмилетней школы 12

Н. Шипош, К. Попеску: Усовершенствование учительских кадров — основное условие качества образования 27

В. Ферарини, М. Вишан: О методике преподавания темы: „Высокомолекулярные соединения" 38

И. Ризя: Некоторые положения относительно умственного развития учащихся I—IV-ых классов в системе преподавания несколькими преподавателями 48

Л. Предеску: Дидактическое творчество Иона Крянгэ 61

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

Т. Цопа: Воспитание и обучение 73

В. Деметреску: Изучение литературного текста на уроках французского языка 82

С. Бэрбуляну: Наблюдения над мотивами выбора профессии у учащихся XI-ого класса 93

В. Николаеску: Формирование навыков самостоятельной работы у дошкольников 98

Т. Трушер, Н. Андерко: О цели и содержании Педагогического Музея . 105

ЗА РУБЕЖОМ

И. Т. Раду: IV-ое Международное совещание воспитателей в Алжире . 113

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

В. Филипеску, Фл. Михай: „Быть учеником . . ." (Сб. статей 1965) . 119

М. Сынду: И. Шердяну, Ф. Дицуляса — „Методические указания по преподаванию практических работ в I—IV-ых классах" . . . 123

И. Илисиевич, В. Ворническу: Г. Полиа — „Как решаем задачу" . . 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES

Juillet, 1965

XIV-e année Nr. 7

SOMMAIRE

Page.

* * * Les belles perspectives de developpement de l'école 5

ETUDES ET RECHERCHES

Vasile Bunesco, Ştefania Popesco et *Elena Bejat:* Les étapes préparatoires de l'élaboration du manuel programmé pour l'enseignement de la grammaire roumaine dans l'école génerale de 8 ans . . 12

Nicolae Sipoş et *Constantin Popesco:* Le perfectionnement des cadres didactiques condition de base de la qualité de l'enseignement. 27

Veronica Ferarini et *Marin Vişan:* A propos de la méthodologie de l'enseignement des connaissances sur les composés macro-moléculaires. 38

Ion Rizea: Constatations concernant de développement intellectuel des élèves des clases I—IV où l'enseignement se fait par objets et avec plusieurs professeurs 48

Lucian Predesco: L'oeuvre didactique de Ion Creangă 61

CONSULTATIONS — DISCUSIONS

Tudor Ţopa: Education et instruction 73

Viorica Demetresco: L'étude du texte littéraire dans le cadre des leçons de français 82

Rea-Silvia Bărbuleanu: Certaines investigations relatives au choix de la profession par les élèves de la XI-e classe 93

Viorica Nicolesco: L'éducation des habitudes de travail indépendant chez les enfants préscolaires 98

Tiberiu Truţer et *Nicolae Anderco:* Discussions au sujet du but et du contenu du musée pédagogique 105

DE L'ÉTRANGER

Ion T. Radu: La IV-e Conférence internationale des éducateurs d'Alger . 113

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Valentina Filipesco et *Florica Mihai:* „Etre élève".... (Recueil d'articles) . 119

Mihai Sandu: I. Serdeanu, F. Duţuleasa — „Directives méthodiques pour l'enseignement du travail manuel dans les classes I—IV" . . 123

Ilie Ilasievici et *Simona Vornicesco:* G. Polya — „Comment résoudre un problème" 125

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUT FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

14th Year, No. 7 *July, 1965*

CONTENTS

Page.

* * * The Grand Prospects for tshe Development of Education 5

STUDIES AND RESEARCHES

Vasile Bunescu, Ştefania Popescu, Elena Bejat: Preliminaries to Working Out the Programmed Rumanian Grammar Book for the 8-year General School 12

Nicolae Sipoş, Constantin Popescu: Better Education Through Better Teachers 27

Veronica Ferarini, Marin Vişan: On Teaching Notions of Macromolecular Compounds Experimentally 38

Ion Rizea: Some Remarks on the Intellectual Development of Pupils in Forms 1—4 As Part of the Several-Teachers-Teaching-By-Subjects System 48

Lucian Predescu: The Didactic Works of Ion Creangă 61

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Tudor Ţopa: Education and Instruction 73

Vorica Demetrescu: The Analysis of Literary Texts As Part of French Classes 82

Rhea-Silvia Bărbuleanu: Some Investigations Into Eleventh-Form Pupils' Reasons for Choosing One Career or Other 93

Viorica Nicolaescu: The Formation of Independent Work Skills with Pre-School Children 98

Tiberiu Truţer, Nicolae Anderco: Talks on the Aims and Contents of the Education Museum 105

NEWS FROM ABROAD

Ion T. Radu: Fourth International Educationalists' Conference in Algiers 113

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Valentina Filipescu, Florica Mihai: „To be a pupil..." (Selected Articles). 119

Mihai Sandu: I. Serdeanu, F. Dituleasa — „A Guide to Teaching Practical Activities in Forms 1—4" 123

Ilie Ilasievici, Simona Vornicescu: G. Pólya — „How to Solve a Problem". 125

MĂREȚELE PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE A ȘCOLII

O importanță istorică pentru toți oamenii muncii din țara noastră au documentele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, care, pe baza aplicării creatoare la condițiile noastre specifice a măreței învățături marxist-leniniste, a hotărît mersul mai departe al istoriei poporului nostru pe drumul luminos al socialismului și comunismului.

Victoriile istorice obținute în dezvoltarea economică și social-culturală a țării de la Congresul al VIII-lea al partidului și pînă în prezent au determinat adînci transformări în viața întregului nostru popor, continua ridicare a nivelului material și cultural al celor ce muncesc.

Baza tehnică-materială a socialismului s-a dezvoltat continuu; forțele de producție au cunoscut o nouă și puternică înflorire.

Industria socialistă s-a dezvoltat impetuos, constituind factorul decisiv de progres al întregii economii naționale, al întregii noastre societăți. Creșterea cu prioritate a nivelului industriei grele și îndeosebi a industriei constructoare de mașini a constituit piatra unghiulară a dezvoltării țării noastre pe drumul socialismului.

Incheierea cooperativizării agriculturii a constituit o revoluție profundă în viața țărănimii noastre, marcînd înfăptuirea economiei socialiste unitare. „Triumful deplin al socialismului la orașe și sate, lichidarea pentru totdeauna în România a exploatării omului de către om reprezintă *după cum se arată în Rezoluția Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român*, cea mai mare victorie politică a partidului nostrtu după cucerirea puterii; ea întruchipează înfăptuirea visurilor pentru care au luptat și s-au jertfit cei mai buni fii ai clasei muncitoare, ai poporului român".

Succesele obținute în anii planului șesenal — 1960—1965 — sînt rodul muncii unite a muncitorilor, țăranilor, intelectualilor, a tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, care au înfăptuit cu consecvență, abnegație și eroism, politica științifică a partidului nostru de desăvîrșire a construcției socialiste în toate domeniile de activitate.

Sprijinindu-se pe temelia solidă a realizărilor dobîndite pînă în prezent, în Raportul Comitetului Central al Partidului Comunist Român cu privire la activitatea partidului în perioada dintre Congresul al VIII-lea și Congresul a IX-lea al P.C.R., prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., ca și în celelalte documente ale Congresului, s-a trasat un măreț și vast program de înflorire a României socialiste și de ridicare a nivelului de trai al poporului în următorii cinci ani.

Şi în viitor industrializarea socialistă a ţării, creşterea cu precădere a industriei grele şi în special a industriei constructoare de maşini, rămîne prima dintre sarcinile de bază ale noului plan cincinal, fiind singura cale care asigură dezvoltarea mereu ascendentă şi rapidă a tuturor ramurilor economiei naţionale, care asigură în fapt independenţa şi suveranitatea naţională.

Ritmul anual de creştere a producţiei industriale va fi în anii cincinalului de 10,5 la sută, valoarea sporului absolut al producţiei industriale fiind de circa 110 miliarde lei (adică cu 40 de miliarde mai mult ca în perioada 1951—1965). În 1970, întreaga producţie industrială a ţării din 1938 se va realiza numai în 24 de zile. Se va întări şi mai mult poziţia industriei ca ramură conducătoare a economiei naţionale.

Venitul naţional va creşte într-un ritm mediu anual de circa 7 la sută, industriei revenindu-i rolul primordial în asigurarea acestui ritm.

O deosebită atenţie va fi acordată sporirii continue a resurselor energetice ale ţării. Va spori producţia de cărbune, se vor dezvolta amenajările hidroenergetice, va începe să se utilizeze energia nucleară pentru producerea de energie electrică şi termică şi economisirea de hidrocarburi, în vederea utilizării lor superioare, ca materie primă în industrie. Producţia de energie electrică va creşte într-un ritm mai ridicat decît ansamblul industriei, în aşa fel încît, în 1970, întreaga producţie de energie a anului 1938 se va realiza doar în 12 zile, iar în 1975 în mai puţin de o săptămînă.

Ca urmare a promovării progresului tehnic în toate sectoarele activităţii industriale, a extinderii mecanizării şi automatizării, creşterii gradului de calificare a muncitorilor şi mai bunei organizări a muncii, în 1970 productivitatea muncii în industrie va creşte cu circa 40 la sută.

În anii noului cincinal, agricultura noastră socialistă va continua să se dezvolte intensiv şi multilateral. Pînă în 1970, vor fi rezolvate, în linii mari, problemele mecanizării complexe şi ale chimizării agriculturii, ceea ce va asigura modernizarea şi sporirea producţiei agricole. Se va acorda o atenţie deosebită îmbunătăţirilor funciare şi, în primul rînd, extinderii irigaţiilor. În perioada 1966—1970, producţia agricolă globală va spori cu circa 20 la sută faţă de media anilor 1961—1965. Va creşte, în mod deosebit, producţia de cereale şi se va extinde baza furajeră. Se vor produce, în medie, anual, circa 4,8 milioane tone grîu şi 7,6 milioane tone porumb. Concomitent va spori şi producţia de cartofi, sfeclă de zahăr, floarea-soarelui etc.

Horticultura şi legumicultura se vor dezvolta mereu.

În vederea sporirii potenţialului economic al ţării şi dezvoltării producţiei s-a prevăzut un vast volum de investiţii din fondurile statului, echivalent cu valoarea investiţiilor din ultimii zece ani.

Avîntul general al economiei naţionale va face ca, pînă în 1970, venitul naţional să înregistreze o creştere de circa 40 la sută faţă de anul 1965, ceea ce va duce la creşterea nivelului de trai al poporului. În 1970, venitul naţional pe locuitor va fi de patru ori şi jumătate mai mare decît nivelul cel mai ridicat realizat înainte de război.

În 1970, se prevede că salariul real să fie cu 20—25 la sută mai mare decît în 1965; veniturile reale ale ţărănimii vor spori între 1966—1970 cu

circa 20 la sută. În anii cincinalului, se vor construi din fondurile statului circa 300 000 de apartamente, precum şi numeroase construcţii social-culturale. Se vor extinde tot mai mult activităţile social-culturale, pentru care sînt prevăzute investiţii mult sporite faţă de trecut. Nivelul de viaţă şi de civilizaţie al oamenilor muncii va fi tot mai ridicat. În 1970, cheltuielile social-culturale, pe familie, vor ajunge la suma de 5 000 lei, ceea ce va marca o contribuţie importantă la ridicarea nivelului de viaţă al oamenilor muncii din România socialistă.

În anii şesenalului, poporul nostru, sub conducerea înţeleaptă a partidului, a dobîndit şi în domeniul învăţămîntului succese importante. Pornind de la realizările obţinute, recentul Congres al P.C.R. a trasat, cu claritate, înţelepciune şi în mod ştiinţific, principalele linii directoare de dezvoltare viitoare a şcolii, precum şi căile şi măsurile concrete care vor asigura continua ridicare a întregului învăţămînt, pentru a corespunde tot mai mult cerinţelor actuale şi viitoare ale dezvoltării României socialiste.

Anul şcolar 1964—1965 marchează în dezvoltarea şcolii româneşti o dată de însemnătate istorică, deoarece în acest an s-a terminat generalizarea învăţămîntului obligatoriu de opt ani, înfăptuindu-se astfel cu un an mai devreme această importantă sarcină trasată de Congresul al VIII-lea al Partidului Comunist Român. Învăţămîntul general şi obligatoriu, prima treaptă a învăţămîntului general de 12 ani, cuprinde astăzi pe toţi copiii în vîrstă de 7—15 ani, adică circa 3 milioane elevi. Această mare realizare culturală a situat ţara noastră în rîndurile ţărilor cu un nivel înalt de învăţămînt şi a deschis larg porţile ridicării continue a nivelului de cultură generală a întregului popor. În lumina hotărîrilor Congresului al VIII-lea al partidului, toţi elevii din învăţămîntul general de 8 ani au primit, în aceşti ani, manuale gratuite.

În perioada 1960—1965, învăţămîntul mediu de cultură generală a cunoscut şi el o dezvoltare ascendentă. Faţă de anul 1938/1939, numărul elevilor cuprinşi astăzi în acest grad de învăţămînt a crescut de 12 ori.

Învăţămîntul profesional şi tehnic a luat, de asemenea, o mare dezvoltare. Dacă în 1960/1961 erau înscrişi în învăţămîntul profesional şi tehnic 169 436 elevi, în anul şcolar expirat numărul lor a crescut la 244 469, ceea ce reprezintă o creştere de 44 la sută. În aceşti ani, şcolile profesionale şi tehnice au pregătit circa 285 000 de muncitori calificaţi, faţă de 260 000 cît era prevăzut, şi circa 100 000 de cadre medii tehnice.

Urmărindu-se pregătirea unor specialişti cu studii superioare, la nivelul cerinţelor progresului ştiinţei şi tehnicii contemporane, dezvoltarea învăţămîntului superior a luat un mare avînt. În anul universitar 1964/1965, numărul studenţilor a sporit de aproape două ori faţă de anul 1959/1960. În perioada dintre Congresele al VIII-lea şi al IX-lea ale partidului, peste 78 000 de specialişti cu studii superioare, dintre care circa 25 000 de ingineri, au intrat în producţie, depăşindu-se astfel cu mult numărul de specialişti cu studii superioare prevăzuţi de Congresul al VIII-lea.

Totodată, în acest răstimp, conţinutul întregului învăţămînt de toate gradele a fost îmbunătăţit în mod sistematic, folosindu-se în acest scop experienţa înaintată a şcolii noastre, tradiţiile progresiste din trecut şi realizările

pozitive ale învăţămîntului din alte ţări. A crescut continuu nivelul procesului instructiv-educativ. Numărul cadrelor didactice a sporit mereu, ajungînd, astăzi, de 3 ori mai mare faţă de anul 1938/39.

Dezvoltarea învăţămîntului a impus întărirea continuă a bazei sale materiale. Investiţiile tot mai mari alocate au permis construirea a circa 24 500 săli de clasă pentru învăţămîntul de cultură generală (cu 9 500 mai multe săli de clasă faţă de cîte erau prevăzute de Directivele Congresului al VIII-lea), a peste 1 600 săli de clasă pentru învăţămîntul profesional şi tehnic, a peste 100 000 mp spaţii de învăţămînt pentru învăţămîntul superior. Totodată, s-au dat în folosinţă peste 26 600 locuri în cămine studenţeşti. Toate aceste măsuri luate sub îndrumarea partidului au permis ca în anul şcolar 1964/1965 să fie cuprinşi în învăţămîntul de toate gradele circa 4 100 000 de copii şi tineri, adică de circa 2,4 ori mai mulţi decît în 1938/1939.

Dezvoltarea şi perfecţionarea continuă a învăţămîntului de toate gradele constituie unul din obiectivele fundamentale ale politicii partidului şi statului nostru, fapt subliniat şi în lucrările istorice ale Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român.

Dezvoltarea pe mai departe a învăţămîntului corespunde necesităţii de a ridica permanent nivelul general cultural al poporului, pentru a traduce în viaţă cu succes sarcinile desăvîrşirii construcţiei socialiste şi trecerii treptate la comunism. În această privinţă, Congresul al IX-lea al partidului a deschis şcolii româneşti măreţe perspective de dezvoltare.

De la tribuna Congresului, s-a precizat, cu claritate ştiinţifică, rolul uriaş pe care îl are în prezent şcoala noastră socialistă : nu numai de a forma tînăra generaţie şi de a o educa în spirit comunist, ci şi de a contribui, prin această activitate, la ridicarea continuă a nivelului cultural şi de conştiinţă al întregului popor, de a-l educa în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist.

Înaintarea spre socialism, dezvoltarea impetuoasă a ştiinţei şi tehnicii, impun societăţii noastre în dezvoltare ridicarea continuă pe o treaptă superioară a nivelului de cunoştinţe de cultură generală, ştiinţifice şi tehnice, ale tuturor cetăţenilor, deoarece omul societăţii socialiste este purtătorul unei înalte culturi. Congresul al IX-lea a trasat sarcina istorică de a se pregăti condiţiile pentru ca, în anii următori, să se mărească durata şcolarităţii obligatorii. Realizarea acestei sarcini — extinderea orizontului cultural ştiinţific al tuturor cetăţenilor ţării, prin învăţămîntul obligatoriu — va avea consecinţe uriaşe pentru dezvoltarea ulterioară a României socialiste şi va ridica tot mai mult prestigiul cultural al poporului nostru.

Fiind principalul izvor de cultură şi factor de civilizaţie, şcoala se bucură, azi, la noi, de un prestigiu tot mai mare. Ritmul cuprinderii copiilor în învăţămînt este tot mai ridicat. Dacă, în 1959, şcoala cuprindea doar o cincime din populaţia ţării, în anii actualului cincinal ea va cuprinde circa un sfert din populaţie şi asta în afara instituţiilor cultural-educative de masă.

În perioada 1966—1970, învăţămîntul mediu va cunoaşte, de asemenea, o largă extindere, numărul elevilor sporind mereu. Oferind tineretului largi posibilităţi de învăţătură în funcţie de aptitudinile şi dorinţele sale şi de cerinţele economiei şi culturii noastre socialiste în plin avînt, se va extinde învăţămîntul mediu, care va cuprinde licee de cultură generală şi licee de specialitate (industriale, agricole, economice, pedagogice). În liceele de specia-

litate, în care vor fi pregătite în anii cincinalului circa 130 000 de cadre, elevii vor dobîndi o dată cu o bună pregătire de cultură generală şi temeinice cunoştinţe profesionale. Absolvenţii, pe baza acestei pregătiri, vor avea posibilitatea de a deveni cadre medii tehnice în producţie sau de a-şi continua studiile în învăţămîntul superior.

Învăţămîntul profesional va cunoaşte şi el o largă dezvoltare, urmînd să pregătească, pînă în 1970, peste 310 000 muncitori calificaţi. El se va perfecţiona continuu pentru a corespunde tot mai mult sarcinilor noi şi de perspectivă ale economiei noastre naţionale, pregătind tot mai temeinic viitorii muncitori şi maiştri capabili să mînuiască cu pricepere instalaţiile mecanizate şi automatizate din întreprinderile noastre.

Necesitatea pregătirii unui număr tot mai mare de cadre superior calificate, cerute de înfăptuirea Directivelor Congresului al IX-lea al partidului, impune sporirea numărului studenţilor în învăţămîntul superior. În anii cincinalului, învăţămîntul superior va da economiei, ştiinţei şi culturii circa 110 000 de specialişti. Învăţămîntul tehnic şi economic va cunoaşte, îndeosebi, o mai mare dezvoltare, cerută de necesitatea unor specialişti de înaltă competenţă, care să facă cu succes faţă sarcinilor complexe ale organizării şi conducerii activităţii de producţie mecanizate şi automatizate din întreprinderile noastre.

Deoarece se va lărgi continuu baza industriei electronice în scopul dezvoltării în perspectivă a economiei naţionale şi extinderii automatizării proceselor de producţie în pas cu cerinţele revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, în învăţămîntul superior tehnic şi economic, în universităţi se va acorda o atenţie sporită pregătirii în domeniul electronicii şi ciberneticii.

Extinderea învăţămîntului seral şi fără frecvenţă, mediu şi superior, în anii următori, va facilita creşterea numărului de oameni ai muncii care doresc să-şi îmbunătăţească sistematic pregătirea lor medie sau superioară.

În perioada 1966—1970, baza materială a învăţămîntului de toate gradele va fi mult sporită. În acest scop, se vor investi 3,5 miliarde lei. Din fondurile statului vor fi construite peste 4 000 săli de clasă pentru şcolile de cultură generală, profesionale şi tehnice şi vor fi date în folosinţă internate cu o capacitate de circa 54 000 locuri (dintre acestea, circa 10 000 locuri în internate vor fi destinate învăţămîntului de cultură generală, îndeosebi şcolilor medii de la sate). În învăţămîntul superior, spaţiul de şcolarizare va creşte cu 270 000 metri pătraţi, iar cel de cazare şi masă cu 15 000 de locuri. Cea mai importantă construcţie şcolară ce se va ridica în această perioadă va fi Institutul Politehnic „Gh. Gheorghiu-Dej" din Bucureşti, care va fi o adevărată cetate universitară.

La sfîrşitul noului cincinal, cheltuielile destinate învăţămîntului vor spori cu 30 la sută faţă de anul 1965.

Pe baza hotărîrilor Congresului al IX-lea, ca o manifestare a grijii acordate de partid tineretului studios, începînd cu anul şcolar 1965—1966 se va extinde gratuitatea manualelor şcolare şi la învăţămîntul mediu. Se vor asigura astfel, gratuit, manuale pentru toţi elevii din şcoala obligatorie de cultură generală şi din licee, ceea ce constituie un important ajutor pentru ei şi

familiile lor. Numai pentru noul an şcolar, manualele gratuite date elevilor vor totaliza o sumă în valoare de 138 milioane lei.

În vederea ridicării nivelului calitativ al întregului învăţământ, se vor aduce îmbunătăţiri programelor şi manualelor şcolare. În acelaşi scop, laboratoarele vor fi utilate cu aparatura tehnică corespunzătoare, iar şcolile vor fi înzestrate cu material didactic nou, îndeosebi cu material didactic modern. Modernizarea conţinutului programelor şcolare atrage după sine necesitatea modernizării metodelor de predare. Este necesar să se dea o şi mai mare extindere aplicării în şcoală a mijloacelor audio-vizuale moderne.

Prin întreaga activitate instructiv-educativă desfăşurată, şcoala va contribui tot mai mult la formarea omului nou, însufleţit de idealurile socialismului, de principiile morale comuniste, cu un larg orizont cultural. În perioada 1966—1970, sarcini mari şi importante le revin şi cercetărilor în domeniul pedagogiei.

Este necesar să se intensifice, şi în domeniul pedagogiei, cercetările fundamentale şi cele aplicative, care trebuie să se îmbine armonios. În centrul preocupărilor, trebuie să stea problemele majore ale dezvoltării învăţământului, ale educaţiei comuniste a elevilor. Cercetătorii din domeniul pedagogiei, împreună cu cadrele didactice din învăţământ şi cu specialiştii din diferitele ramuri ale economiei şi culturii, trebuie să-şi coordoneze eforturile pentru a studia multilateral problemele puse de necesitatea creşterii eficienţei muncii instructiv-educative, problemele educaţiei tineretului în spiritul unor puternice sentimente morale, ale formării tinerilor cu înalte trăsături de caracter.

Trebuie să se elaboreze cu mai mult curaj lucrări ample în care să se generalizeze experienţa construcţiei socialiste în domeniul învăţământului din ţara noastră, lucrări tot mai multe care să valorifice în mod marxist tot ce a fost progresist în istoria învăţământului şi a gîndirii noastre pedagogice.

Este necesar să se folosească în cercetarea pedagogică şi în şcoli tot ceea ce gîndirea pedagogică mondială şi învăţământul din alte ţări creează mai bun, luînd cu discernămînt critic tot ceea ce poate duce la progresul şcolii şi gîndirii pedagogice în ţara noastră, fără a neglija însă activitatea de cercetare proprie în nici un sector al muncii instructiv-educative şi propria noastră experienţă.

Pentru dezvoltarea ştiinţei pedagogice este necesar să se întărească frontul tuturor acelora care desfăşoară în prezent cercetări în domeniul pedagogiei: cercetători ştiinţifici, cadre din universităţi, cadre didactice din şcoli etc. Un plan realist trebuie să asigure angrenarea tuturor eforturilor în vederea rezolvării ştiinţifice, la nivel înalt, a principalelor probleme pe care le ridică continua dezvoltare a învăţământului nostru, creşterea nivelului său calitativ. Un schimb larg de opinii, confruntarea deschisă a punctelor de vedere în spirit constructiv şi cu deplină obiectivitate ştiinţifică vor contribui tot mai mult la dezvoltarea ştiinţei pedagogice în patria noastră. În acest sens, un rol însemnat îi revine şi presei pedagogice. Cercetătorii din domeniul pedagogiei trebuie să dovedească mai multă îndrăzneală creatoare şi, ducînd mai departe tot ce a fost valoros în tradiţiile pedagogice progresiste româneşti, să-şi intensifice eforturile pentru a da lucrări valoroase pentru dezvoltarea ştiinţei pedagogice.

Congresul al IX-lea al partidului a exprimat, încă o dată, înalta apreciere pe care o acordă partidul şi întregul popor muncii pline de devotament desfăşurate, zi de zi, de slujitorii şcolii în vederea instruirii şi educaţiei comuniste a tinerei generaţii. Totodată, de la tribuna Congresului s-a arătat marea încredere a partidului în munca viitoare a oamenilor şcolii : „Sîntem încredinţaţi, a spus tovarăşul Nicolae Ceauşescu în cuvîntul său, că şi în viitor membrii corpului didactic vor munci cu entuziasm pentru îndeplinirea sarcinilor nobile ce le revin în pregătirea tineretului patriei noastre, în ridicarea continuă a rolului şcolii în opera de construire a socialismului".

Toţi slujitorii învăţămîntului sînt ferm hotărîţi să nu precupeţească nici un efort pentru a traduce în viaţă marile obiective stabilite de Congresul al IX-lea, să desfăşoare o activitate tot mai rodnică pentru a răspunde astfel tot mai mult înaltei preţuiri şi marii încrederi arătate de partid, de întregul nostru popor.

STUDII ŞI CERCETĂRI

ETAPELE PREMERGĂTOARE ELABORĂRII MANUALULUI PROGRAMAT PENTRU PREDAREA GRAMATICII LIMBII ROMÂNE ÎN ŞCOALA GENERALĂ DE 8 ANI

VASILE BUNESCU, ŞTEFANIA POPESCU şi ELENA BEJAT

Exprimarea corectă a elevilor în limba maternă (scris şi oral) constituie indiciul sigur al unei munci didactice judicioase, ştiinţifice organizate pe baza unui sistem logic al noţiunilor şi categoriilor gramaticale, elaborat în conformitate cu logica internă a gramaticii şi cu particularităţile de vîrstă, deci cu posibilităţile reale ale elevilor dintr-o clasă sau alta.

Cunoaşterea temeinică a limbii materne este premisa principală pentru însuşirea cunoştinţelor la celelalte obiecte de învăţămînt şi, mai ales, premisa şi mijlocul dezvoltării capacităţilor intelectuale. Fiind învelişul material al gîndirii, o exprimare corectă, nuanţată este o dovadă a gîndirii logice, a unui nivel superior de dezvoltare intelectuală.

Perfecţionarea continuă a predării limbii române a fost o preocupare permanentă a şcolii din R.P.R., a cercetărilor metodico-didactice şi psiho-pedagogice. Datorită, desigur, şi eforturilor cadrelor didactice s-au înregistrat succese sensibile în această direcţie. Totuşi, persistă o serie de lacune în cunoştinţele absolvenţilor şcolii generale de 8 ani şi chiar în cunoştinţele celor care se prezintă la examenul de maturitate.

Căutînd o explicaţie a acestor situaţii, am ajuns la concluzia că în afară de nerespectarea unor cerinţe psiho-pedagogice în predarea cunoştinţelor de gramatică, cerinţe formulate deja în metodici, mai sînt cauze care nu ţin de nivelul pregătirii de specialitate şi a celei pedagogice a profesorului, ci de structura *sistemului* care stă la baza predării noţiunilor şi categoriilor gramaticale. Precizăm că această concluzie s-a conturat mult mai clar în momentul în care ne-am propus să introducem instruirea programată şi în predarea gramaticii limbii române.

*

Începînd cu anul şcolar 1963/1964, activitatea colectivului de limba română din Institutul de ştiinţe pedagogice a fost orientată spre găsirea căilor pentru îmbunătăţirea predării gramaticii limbii române în şcoala generală

de 8 ani. Calea aleasă pentru cercetările noastre a fost — așa cum arătam mai sus — instruirea programată. În acest scop, s-au făcut în anul școlar 1963/1964 două cercetări experimentale și anume : la clasa I, predarea lecțiilor despre numele de ființe și de lucruri * și la clasa a V-a, predarea întregului capitol de sintaxă a propoziției.

Cercetarea experimentală de la clasa I a urmărit, în primul rînd, sondarea posibilităților de instruire programată la această clasă. Cercetarea de la clasa a V-a a avut ca scop evaluarea gradului de însușire a aceluiași volum de cunoștințe predate într-un timp constant prin instruire programată, sau după sistemul obișnuit, precum și însușirea temeinică, prin instruire programată, a unui volum mai mare de cunoștințe în numărul de ore afectat de programa școlară.

Cele două cercetări au dus la următoarele concluzii :

a) Instruirea programată poate fi folosită chiar la clasa I ;

b) Volumul cunoștințelor predate la clasa a V-a prin instruire programată, deși a fost majorat față de actuala programă școlară, s-a însușit temeinic, după cum a dovedit sondajul făcut după cercetarea experimentală. Rezultatele acestui sondaj arată că la clasa experimentală, procentul lucrărilor fără nici o greșeală depășește cu mult procentul înregistrat la clasele de control.

În afară de această constatare, cu privire la valoarea globală a instruirii programate, au apărut și mai pregnant unele lipsuri în structura sistemului de predare a noțiunilor și categoriilor gramaticale.

Aceste concluzii ne-au determinat să prevedem în planul nostru de perspectivă elaborarea unui manual pentru predarea gramaticii în școala generală de 8 ani, cu capitole elaborate după principiile instruirii programate, manual conceput în așa fel, încît să aibă în vedere și dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor. Pentru elaborarea unui astfel de manual, s-a realizat în acest an prima etapă necesară a programării și anume stabilirea volumului cunoștințelor ce trebuie predate și structurarea lor într-un sistem logic a cărui folosire în manualul programat să conducă desfășurarea procesului de învățămînt la realizarea scopului final al predării gramaticii.

Munca pentru elaborarea sistemului logic de predare a noțiunilor și categoriilor gramaticale s-a desfășurat în următoarele etape :

I. Descrierea amănunțită a scopului predării gramaticii atît pentru întregul curs, cît și pentru fiecare noțiune și categorie gramaticală în parte.

II. Elaborarea sistemului logic de predare a noțiunilor și categoriilor gramaticale, ținînd seama de logica internă a obiectului și de principiile învățămîntului. Această lucrare prevede : eșalonarea pe clase a cunoștințelor teoretice de predat ; volumul precis al priceperilor și deprinderilor practice de exprimare și de scriere corectă care urmează a fi formate în procesul predării fiecărei noțiuni sau categorii gramaticale (deprinderi de ortoepie, ortografie,

* Cercetarea făcută la clasa I nu a intervenit în conținutul programei, de aceea s-a folosit vechea clasificare : nume de ființe și de lucruri.

acord gramatical, topică, punctuaţie etc.) ; * locul unde trebuie actualizate cunoştinţele predate anterior, locul lecţiilor de sistematizare şi de sinteză. Lucrarea cuprinde de asemenea motivarea logică şi psiho-pedagogică a introducerii noţiunilor noi sau a schimbărilor făcute în ceea ce priveşte ordinea de predare a unor noţiuni şi categorii gramaticale, faţă de actuala programă şcolară.

III. Descrierea desfăşurării amănunţite pe clase şi pe lecţii a materialului de predat. Descrierea cuprinde motivarea logică şi psiho-pedagogică a predării lecţiilor prin instruire programată sau prin metode tradiţionale ** a înlănţuirii lecţiilor sau a noţiunilor predate în cadrul unei lecţii, a metodelor (inductivă sau deductivă) şi a procedeelor ce vor fi folosite în elaborarea textului programat. Descrierea desfăşurării sistemului logic pe clase şi pe lecţii indică şi locurile unde se va folosi procedeul opunerii sau algoritmi ai activităţii intelectuale, care vor sta la baza modelului procesului de demonstrare. Descrierea merge mult în adîncime, indicînd : numărul secvenţelor (paşilor) pînă la formularea unei definiţii sau a unei reguli gramaticale ; numărul secvenţelor în care elevul va opera cu notele definitorii sau cu elementele regulii gramaticale, în vederea înţelegerii şi consolidării ei ; tipurile de construcţii gramaticale ce urmează a fi folosite în mod gradat în textul programat ; tematica exerciţiilor aplicative destinate formării priceperilor şi deprinderilor de analiză gramaticală, de ortografie, acord gramatical, topică şi punctuaţie. Toate aceste indicaţii sînt orientate spre realizarea cerinţelor pe care le implică aplicarea în practică a principiului însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor şi spre organizarea predării în aşa fel, încît să asigure dezvoltarea gîndirii logice a elevilor şi să le dea acestora posibilitatea de a aplica necontenit materialul învăţat, de a opera la tot pasul cu noţiunile şi regulile învăţate, de a rezolva cu ajutorul lor probleme şi sarcini noi.

Desfăşurarea amănunţită pe clase şi pe lecţii a materialului de predat, precum şi elaborarea sistemului logic, reprezintă etape de trecere spre elaborarea manualului de instruire programată. Programatorul va avea în această lucrare materialul ştiinţific de bază, organizat potrivit logicii interne a obiectului, cu toate indicaţiile de ordin logic şi psiho-pedagogic de care trebuie să ţină seama în elaborarea textului programat.

În cele ce urmează, vom veni cu amănunte şi exemplificări pentru fiecare din etapele menţionate.

---

* La stabilirea volumului de priceperi şi deprinderi practice, s-au avut în vedere prevederile actualei programe şcolare, articolele publicate în presa de specialitate cu privire la predarea gramaticii în şcoala de cultură generală, precum şi constatările noastre rezultate din analiza unui bogat material privitor la greşelile tipice din exprimarea elevilor orală şi scrisă. Acest material a fost cules din asistenţele la lecţii, din documentele şcolare (caiete de teme, lucrări scrise de control trimestrial, lucrări scrise de la concursul de admitere în şcoala medie sau de la examenul de maturitate).

** Nu toate lecţiile pot fi predate prin instruire programată. Există anumite cunoştinţe, anumite momente ale însuşirii cunoştinţelor sau chiar ale formării deprinderilor la care trebuie folosită predarea tradiţională.

I. Descrierea scopului predării gramaticii

Aşa cum am arătat, descrierea scopului predării gramaticii a constituit prima etapă necesară pentru elaborarea sistemului logic de predare a noţiunilor şi categoriilor gramaticale, deoarece condiţia esenţială pentru organizarea învăţămîntului ca un proces bine dirijat este stabilirea corectă, structurată, precisă şi amănunţită a rezultatelor la care vrem să ajungem.

Predarea gramaticii, ca a oricărui obiect de învăţămînt, are ca scop înarmarea elevilor cu un sistem de cunoştinţe teoretice de bază, care să ducă la formarea priceperilor şi deprinderilor practice necesare. În linii mari, aceste priceperi şi deprinderi privesc : ortoepia şi ortografia ; stăpînirea posibilităţii de îmbogăţire a vocabularului prin mijloacele interne ale limbii ; cunoaşterea logicii construcţiilor sintactice, a regulilor topicii şi ale punctuaţiei, pentru redarea clară, precisă, logică a gîndurilor şi ideilor.

Deprinderile de ortoepie, ortografie şi de îmbogăţire a vocabularului se formează în procesul însuşirii cunoştinţelor de morfologie, fonetică şi vocabular. Celelalte deprinderi se formează în procesul însuşirii cunoştinţelor de sintaxă.

Scopul predării sintaxei este de a dezvolta judecata logică a elevilor în aşa măsură, încît să-i ajute la evitarea confuziilor pe care le fac, de obicei, în analiza gramaticală, şi la formarea priceperii şi deprinderii de a construi corect o propoziţie sau o frază, de a stăpîni cît mai variate posibilităţi de exprimare a ideilor şi a sentimentelor, prin construcţii sintactice adecvate. Construcţie corectă înseamnă construcţia în care sînt respectate relaţiile gramaticale dintre diferitele părţi ale propoziţiei sau ale frazei, redarea cu claritate a sensului construcţiilor respective, prin folosirea corectă a cazurilor, modurilor şi timpurilor, a instrumentelor gramaticale de legătură dintre părţile propoziţiei sau dintre propoziţiile unei fraze, a regulilor topicii şi punctuaţiei, prin care propoziţia sau fraza scrisă capătă claritate.

Dacă scopul fundamental al predării gramaticii, exprimat foarte general, este formarea deprinderilor practice de exprimare corectă, pe baza dezvoltării gîndirii logice a elevilor, însemnează că acest scop este formulat în cea mai mare parte prin scopul predării sintaxei, căruia nu ne mai rămîne să-i adăugăm decît formarea priceperilor şi deprinderilor de ortografie şi de îmbogăţire a vocabularului, care se realizează prin predarea cunoştinţelor de morfologie, fonetică şi vocabular.

Avînd în vedere că practica reprezintă punctul de plecare şi scopul final al procesului de cunoaştere, că practica şi procesul de cunoaştere trebuie să se întrepătrundă permanent, alcătuind o unitate, şi că scopul predării sintaxei reprezintă în cea mai mare parte *scopul fundamental* al predării gramaticii, *punctul nostru de vedere este că, în cadrul sistemului logic al noţiunilor şi categoriilor gramaticale, sintaxa trebuie să constituie firul călăuzitor, pivotul central în jurul căruia, se vor grupa şi dezvolta prin asociaţii logice, cunoştinţele de morfologie, fonetică etc.*

Calea pe care am mers în descrierea scopului predării gramaticii a fost următoarea :

1. Stabilirea scopului predării fiecărei noţiuni de sintaxă, pe baza căruia să se elaboreze apoi sistemul logic de predare a noţiunii respective, eşalonat

pe clase, ţinînd seama de logica internă a obiectului şi de posibilităţile de înţelegere, de capacităţile intelectuale ale elevilor din clasele respective. Avînd în vedere că relaţiile sintactice se exprimă prin formele flexionare ale cuvintelor şi prin unele cuvinte cu rol de instrumente gramaticale, în lucrarea de stabilire a sistemului logic de predare a noţiunilor de sintaxă s-a indicat precis tot ceea ce este necesar să se predea în clasa respectivă la fiecare parte de vorbire, pentru a se asigura însuşirea în bune condiţii a cunoştinţelor de sintaxă. În felul acesta, prin descrierea amănunţită a scopului predării noţiunilor de sintaxă, s-a conturat volumul cunoştinţelor de morfologie şi perspectiva predării lor în fiecare clasă. *

2. Stabilirea scopului predării fiecărei părţi de vorbire, orientat în două direcţii : a) asigurarea necesarului de cunoştinţe teoretice pentru însuşirea noţiunilor de sintaxă care se vor preda într-o anumită clasă ; b) formarea priceperilor şi deprinderilor practice de ortoepie şi de ortografie. Pentru realizarea scopului predării morfologiei, în sistemul logic de predare a părţilor de vorbire, s-au indicat noţiunile de fonetică şi vocabular absolut necesare pentru însuşirea pe baze logice a flexiunii părţilor de vorbire şi a ortografiei. Aşa cum descrierea scopului predării noţiunilor de sintaxă a conturat volumul cunoştinţelor de morfologie şi perspectiva lor, descrierea amănunţită a scopului predării fiecărei părţi de vorbire a precizat volumul cunoştinţelor de fonetică şi de vocabular şi perspectiva predării lor, ceea ce va face ca fonetica şi vocabularul să fie cu adevărat un ajutor în predarea gramaticii şi în realizarea scopului ei final.

Deoarece spaţiul restrîns al acestui articol nu ne permite să prezentăm în întregime scopul predării unei părţi de propoziţie cu toate implicaţiile în domeniul morfologiei, foneticii şi vocabularului, ne vom limita numai la descrierea scopului predării predicatului verbal la clasa a V-a, cu indicarea urmărilor pe care le-a avut descrierea respectivă pentru stabilirea volumului cunoştinţelor de morfologie şi, mai departe, felul în care descrierea scopului predării părţilor de vorbire a cerut introducerea la clasa respectivă a anumitor noţiuni de vocabular sau de fonetică.

Predarea predicatului verbal la clasa a V-a are ca scop :

— Recunoaşterea predicatului verbal care atribuie subiectului o acţiune, o stare sau existenţă **. Includerea la predicatul verbal al verbului *a fi* (= a exista) *** are următoarea perspectivă : pregătirea elevilor pentru însuşirea conştientă a cunoştinţelor despre predicatul nominal, format cu ajutorul verbului copulativ *a fi* ; dezvoltarea judecăţii logice a elevilor, în vederea evitării confuziei dintre verbul *a fi* copulativ sau cu funcţiune predicativă.

* Considerarea sintaxei ca punct de plecare în elaborarea sistemului logic nu înseamnează minimalizarea importanţei morfologiei, care constituie un element important pentru însuşirea limbii.

** În actualele manuale de gramatică, verbul *a fi* cu funcţiunea de predicat verbal nu este dat la lecţia despre predicatul verbal, ci în cadrul lecţiei despre predicatul nominal, unde se atrage atenţia că uneori acest verb formează singur predicatul.

*** Deşi Gramatica limbii române, ed. a II-a, arată că predicatul verbal atribuie subiectului numai acţiunea sau starea, noi am menţinut în şcoală şi predicatul verbal care arată existenţa subiectului, pentru a uşura astfel înţelegerea diferenţei dintre verbul *a fi* cu funcţiune predicativă sau copulativă.

— Formarea următoarelor deprinderi de acord gramatical: a) acordul predicatului verbal cu subiectul unic exprimat printr-un substantiv oarecare; printr-un substantiv colectiv de tipul *popor, grup, stol, cîrd, roi* etc.; printr-un pronume personal sau posesiv; b) acordul predicatului verbal cu subiectul multiplu exprimat prin: substantive la singular sau la plural, sau pronume personale la același număr.

Pentru realizarea acestor obiective, s-a indicat introducerea următoarelor cunoștințe la morfologie:

— La verb: verbe care arată o acțiune, o stare sau existența; verbe predicative și nepredicative; deosebirea dintre verbul *a fi* auxiliar morfologic și verbul *a fi* cu înțeles de sine stătător (=a exista); exerciții aplicative pentru deosebirea celor două valori ale verbului *a fi*; modurile personale și nepersonale; la conjugarea verbelor, se vor face exerciții de folosire corectă a formelor de persoana a III-a singular și plural ale verbelor care la această persoană se deosebesc după număr — el scrie; ei scriu *; (perspectiva acestor exerciții este formarea deprinderilor de acord gramatical al predicatelor exprimate prin aceste verbe, acord la care se fac, de obicei, greșeli); exerciții de folosire a acestor verbe cu pronumele personale, cu substantive la singular și plural; cu două sau mai multe substantive la același număr sau pronume la persoane diferite, dar la același număr, cu substantive colective de tipul *popor, grup, stol* etc.

— La substantiv: substantivele colective de tipul *popor, grup, stol, cîrd, roi*; exerciții de alcătuire a unor propoziții cu două sau mai multe substantive în nominativ, avînd funcțiunea de subiect (perspectiva acestor exerciții: pregătirea pentru predarea acordului predicatului cu subiectul multiplu).

Din aceste indicații date pentru morfologie, a decurs necesitatea introducerii la vocabular a cunoștințelor despre cuvînt ca unitate lexicală, cunoștințe fără de care nu se poate realiza însușirea la morfologie a celor două valori ale verbului *a fi* (auxiliar morfologic sau verb cu înțeles de sine stătător) **.

Din cele arătate pînă aci, reiese că factorul conducător în stabilirea sistemului logic de predare a noțiunilor și categoriilor gramaticale nu poate fi decît sintaxa, adică acea parte a gramaticii menită a forma la elevi deprinderile de a construi corect o propoziție sau o frază. Sintaxa a constituit deci sistemul principal, în jurul căruia s-au grupat toate legăturile necesare (directe sau indirecte) cu morfologia, vocabularul și fonetica. Adîncirea studiului limbii române se va face prin stabilirea tuturor relațiilor reciproce dintre cele patru sisteme (sintaxa, morfologia, fonetica și vocabularul) care se vor sprijini reciproc în toate locurile unde elementele unui sistem sînt solicitate de însușirea conștientă a elementelor altui sistem. Precizarea tuturor relațiilor reciproce dintre sisteme va ușura însușirea conștientă a noțiunilor și, pe de altă parte, va activiza permanent cunoștințele deja însușite în cadrul unui sistem, le va exersa continuu, ferindu-le de uitare.

---

* În sistemul nostru se prevăd încă de la clasa I exerciții de exprimare corectă cu verbe uzuale, din vocabularul activ al elevilor, indiferent de faptul că verbul este regulat sau neregulat.

** Stabilirea în ansamblu a scopului predării verbului a cerut și unele cunoștințe de fonetică, ca: vocale și semivocale, diftongi, accentul, care însă n-au decurs din descrierea scopului predării predicatului, ci din aceea a scopului predării verbului.

II. Elaborarea sistemului logic de predare a noţiunilor şi categoriilor gramaticale

Descrierea exactă şi amănunţită a scopului predării fiecărei noţiuni şi categorii gramaticale ne-a condus la stabilirea volumului necesar de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, care a fost încadrat într-o schemă generală a sistemului logic de predare. Sistemul logic a fost stabilit mai întîi pentru fiecare parte de propoziţie sau parte de vorbire şi pentru fiecare noţiune de fonetică sau de vocabular. Operaţia următoare a constat în eşalonarea pe clase a întregului material de predat, organizat în sisteme ale vocabularului şi foneticii, ale morfologiei şi sintaxei.

Încadrarea materialului în schema logică s-a făcut potrivit unor principii călăuzitoare, care reprezintă, de fapt, aplicarea în practică şi dezvoltarea amănunţită a principiilor de întocmire a unei programe şcolare: stabilirea conţinutului ştiinţific al materialului de predat; sistematizarea materiei în funcţie de logica internă a obiectului şi de cerinţele didactice ale predării lui; legarea conţinutului ştiinţific de practică (în cazul obiectului nostru, de practica exprimării şi scrierii corecte); repartizarea materiei pe clase în raport cu particularităţile de vîrstă ale elevilor. La acestea, s-au mai adăugat unele principii care ţin de specificul obiectului şi de preocuparea pentru îmbunătăţirea predării lui, prin folosirea instruirii programate.

Două din aceste principii se desprind din cele arătate cu privire la descrierea scopului predării gramaticii: 1) rolul acordat sintaxei ca bază a întregului sistem logic de predare; 2) urmărirea la fiecare noţiune şi categorie gramaticală a interdependenţei dintre sintaxă şi morfologie, dintre părţile gramaticii şi fonetică sau vocabular.

În cele ce urmează, vom prezenta celelalte principii de care am ţinut seama în elaborarea sistemului logic de predare a noţiunilor şi categoriilor gramaticale. Aceste principii privesc:

A. Volumul cunoştinţelor teoretice
B. Continuitatea în predare
C. Sistematizarea cunoştinţelor teoretice şi a deprinderilor practice
D. Simplificarea materialului de predat
E. Înlăturarea formalismului
F. Căile de rezolvare de către elevi a unor sarcini didactice.

A. În ceea ce priveşte *volumul cunoştinţelor teoretice* propuse a fi predate, ele nu depăşesc decît în mică măsură volumul prevăzut de actuala programă şcolară. S-au introdus numai la sintaxă următoarele cunoştinţe noi: clasificarea atributului şi a propoziţiei atributive după ceea ce exprimă (identifică, califică obiectul arătat de substantivul determinat, îl descrie sau îi adaugă în plus nuanţă circumstanţială); complementul de agent şi complementele circumstanţiale condiţional şi concesiv. La introducerea acestor noţiuni, am avut în vedere respectarea principiilor de bază ale învăţămîntului: principiul accesibilităţii, al însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor, al legării teoriei de practică. Astfel, clasificarea atributului şi a propoziţiei atributive după ceea ce exprimă va asigura însuşirea pe baze logice a topicii şi a punctuaţiei construcţiilor respective şi deci va contribui la formarea deprin-

derilor de exprimare și de punctuație; predarea complementului de agent este strîns legată de diateza pasivă a verbului, problemă deja cuprinsă în actuala programă școlară și a cărei înțelegere va fi mult ușurată prin cunoașterea complementului de agent. Introducerea acestei noțiuni va contribui și la însușirea cunoștințelor despre subiectul gramatical și subiectul logic, la evitarea confuziei dintre complementul indirect și complementul de agent, precum și la rezolvarea uneia din frecventele lipsuri din exprimarea elevilor (folosirea greșită a prepoziției compuse *de către*). Complementul condițional și cel concesiv vor stabili o mai precisă corespondență între sintaxa frazei și sintaxa propoziției, vor pune bazele înțelegerii subordonatelor condiționale și concesive și vor contribui, în același timp, și la înțelegerea unei probleme de punctuație a propoziției.

Însușirea de către elevi a acestor cunoștințe este posibilă, cu bune rezultate, fără suprasolicitare, datorită faptului că se folosește instruirea programată, metodă care aduce, după cum a arătat experimentul nostru prealabil, mare economie de timp și de consum de energie.

B. În eșalonarea pe clase a cunoștințelor, am respectat *principiul continuității*, înlăturînd astfel golurile existente în actuala programă școlară, care părăsește pe un timp îndelungat cunoștințele de vocabular sau reia cunoștințele predate într-o clasă, după un interval care variază de la 1—4 ani *. Am evitat de asemenea salturile prea mari de la o clasă la alta, în ceea ce privește volumul cunoștințelor de morfologie și de sintaxă, pentru a înlătura pragul care se mai menține în prezent între clasele a IV-a și a V-a, ca o reminiscență a vechilor programe din vremea cînd școala de 4 ani constituia un ciclu aparte. În acest scop, o parte din volumul de cunoștințe (unele categorii gramaticale, dar mai ales probleme de ortografie) a fost coborîtă de la clasa a V-a la a IV-a. Unele treceri de acest fel sînt cerute chiar de logica internă a obiectului, după cum se va vedea mai departe.

C. *Sistematizarea generală și pe clase a materialului de predat* a fost făcută *pe baza logicii interne a obiectului și a principiilor învățămîntului.* Punctul de plecare pentru sistematizarea pe clase a cunoștințelor îl constituie, pentru fiecare noțiune și categorie gramaticală, un sistem bine stabilit și precizat pînă în cele mai mici amănunte, atît în ce privește volumul cunoștințelor teoretice, cît și cel al deprinderilor practice de exprimare și de scriere corectă. Realizarea scopului fundamental al predării gramaticii se va face prin etapele claselor succesive, materialul de predat în fiecare clasă fiind organizat prin respectarea principiului indicat mai înainte, al relațiilor reciproce dintre sintaxă și morfologie și dintre părțile gramaticii, fonetică și vocabular. Aceste relații sînt dictate de logica internă a obiectului și ele asigură însușirea conștientă a cunoștințelor, ducînd prin aceasta la formarea priceperilor și deprinderilor de exprimare și de scriere corectă. De exemplu, logica internă a obiectului cere ca noțiunile de unitate lexicală, rădăcină și terminație, ** accent,

* Familia de cuvinte apare în programa clasei a IV-a apoi în clasa a VI-a; cuvintele compuse sînt prevăzute în programa clasei a IV-a, apoi sînt reluate tocmai în clasa a VIII-a.

** În școala de 8 ani s-a păstrat terminologia *rădăcină* (rădăcină + sufix lexical) și *terminație* (sufix gramatical + desinență), aceasta fiind accesibilă înțelegerii elevilor.

vocale şi semivocale, precum şi clasificarea părţilor de vorbire în flexibile şi neflexibile să fie cunoscute de elevii clasei a V-a înainte de a se trece la predarea părţilor de vorbire, pentru următoarele motive :

— Cunoaşterea cuvîntului ca unitate lexicală va permite combaterea greşelilor de ortografie *î-mi, î-ţi, î-i, î-şi*, prin explicaţia gramaticală : vocala *î-* nu are singură un înţeles, deci nu formează un cuvînt şi ca atare nu poate fi separată în scris prin liniuţă de unire.

— Noţiunile de accent, rădăcină şi terminaţie, vocale şi semivocale, i nesilabic, consoane finale muiate, vor uşura, între altele, înţelegerea despărţirii cuvintelor în silabe, a ortografiei substantivelor masculine la pluralul nearticulat sau articulat enclitic etc. Scrierea corectă a formelor menţionate nu poate deveni deprindere decît dacă lecţia respectivă a fost conştient însuşită. Dar pentru aceasta, este nevoie ca elevul să aibă, în prealabil, însuşite noţiunile de rădăcină şi terminaţie, de înmuiere a consoanelor finale la plural, de vocale şi semivocale.

— Clasificarea părţilor de vorbire în flexibile şi neflexibile va duce la însuşirea flexiunii cuvintelor, a problemelor de ortografie legate de flexiune şi va face posibilă o definiţie ştiinţifică a adverbului, înlăturîndu-se astfel definiţia neştiinţifică din actualul manual pentru clasa a V-a *, definiţie care duce uşor la confuzii, elevii putînd lua drept adverb orice cuvînt cu funcţie de complement circumstanţial de loc, de timp sau de mod.

Pentru aceste motive, noţiunile mai sus menţionate, care în prezent figurează în programa clasei a VI-a, au fost introduse unele în clasa a IV-a (accent, rădăcină şi terminaţie), iar altele în programa clasei a V-a (cuvîntul ca unitate lexicală, vocale şi semivocale, clasificarea cuvintelor în flexibile şi neflexibile).

De asemenea, logica internă a obiectului şi principiul accesibilităţii şi al însuşirii conştiente a cunoştinţelor cer ca în clasa a V-a, la predarea cazurilor substantivului, elevii să cunoască articolul *al, a, ai, ale* şi prepoziţia, noţiuni necesare pentru înţelegerea cazurilor genitiv şi acuzativ. De aceea, am introdus în clasa a IV-a prepoziţia, iar la lecţia despre articol, la aceeaşi clasă, vor fi date formele articolului genitival (posesiv), fără denumirea respectivă. Denumirea va fi uşor însuşită în clasa a V-a, la predarea cazului genitiv **. Introducerea articolului genitival în programa clasei a V-a va avea ca urmare şi rezolvarea mai devreme a deprinderilor de scriere a ortogramelor opoziţionale *al, ai* (=articol) şi *a-l, a-i* (=prepoziţia infinitivului + pronume personal).

Schimbările în ordinea tradiţională de predare, cerute de logica internă a obiectului şi de principiile învăţămîntului, privesc nu numai trecerea unor noţiuni şi categorii gramaticale dintr-o clasă în alta, ci şi înlăuntrul predării unor categorii gramaticale, în cadrul aceleiaşi clase. De exemplu : ordinea tradiţională de predare a cazurilor a fost schimbată în sensul apropierii dintre

* „Partea de vorbire care stă pe lîngă un verb sau un adjectiv şi arată felul acţiunii (stării sau însuşirii) ori împrejurarea în care se săvîrşeşte o acţiune se numeşte adverb" (p. 206).

** Se aduce, în felul acesta, un corectiv actualei programe şcolare, în care articolul posesiv este prevăzut abia în clasa a VI-a şi — mai mult chiar — după predarea declinării substantivului.

cazurile cu aceeași formă, dar cu funcțiuni sintactice deosebite (nominativ și acuzativ; genitiv și dativ). Această grupare pe lecții a cazurilor cu aceeași formă va oferi posibilitatea de a se folosi — în procesul complex al cunoașterii — comparația, operație a gîndirii pe baza căreia elevii pot stabili, prin procedeul opunerii, * asemănările și deosebirile dintre faptele de limbă care reprezintă perechi de categorii opuse. Procedînd în felul acesta, procesul însușirii cunoștințelor este ușurat și prin folosirea unor algoritmi, ale căror formule vor preciza situațiile opoziționale dintre funcțiile sintactice ale cazurilor cu forme comune.

Sistematizarea materialului nu se oprește însă numai la liniile mari ale părților gramaticii sau ale vocabularului și foneticii, ci merge mai departe, pînă la constituirea unor sisteme de ortografie, acord gramatical și punctuație (acolo unde acest lucru este posibil), care să ducă la îmbunătățirea scrisului elevilor. ** De exemplu, formarea priceperilor și a deprinderilor de a folosi corect ortogramele cuvintelor omofone *al*, *ai* și *a-l*, *a-i* a fost eșalonată pînă la sistematizarea lor, astfel:

Ortogramele articolului posesiv *al*, *ai* vor fi explicate la lecția despre articol și la predarea cazului genitiv. Ele vor fi reluate în condiții variabile la declinarea pronumelui personal și a altor pronume în genitiv, la pronumele (adjectivul) posesiv și la numeralul ordinal. Ortogramele *al*, *ai* vor fi urmărite apoi în situațiile opoziționale: *al*, *ai* + parte de vorbire nominală și *a-l*, *a-i* + verb la infinitiv. Formula care îi va conduce pe elevi la folosirea conștientă a ortogramelor menționate va fi: *a-l*, *a-i* $\overline{J}$ *V al*, *ai* $\overline{J}$, adică *a-l*, *a-i* infinitiv (I) sau (V) *al*, *ai* non infinitiv ($\overline{J}$) ***. Această formulă satisface și ortografia verbului *a avea* la persoana a II-a singular a indicativului prezent, ca verb cu sens lexical propriu sau ca auxiliar pentru formarea timpurilor compuse. În urmărirea acestei probleme de ortografie, am avut în vedere faptul că „În decursul formării ei, deprinderea ortografică trece prin procese complexe de gîndire (analiză, sinteză, diferențieri), care constituie un specific deosebit" și că „aceste analize sînt rezultatele metodei alternative a diverselor forme ortografice" [1].

D. Un alt principiu de care am ținut seama în elaborarea sistemului logic de predare a noțiunilor și categoriilor gramaticale a fost *simplificarea programei prin organizarea ei*. În acest scop, am luat următoarele măsuri:

— Am înlăturat repetarea prin predarea din nou a cunoștințelor deja însușite în clasa anterioară. Vechile cunoștințe vor fi numai actualizate, în scopul stabilirii legăturii interne dintre noile cunoștințe și cele însușite anterior. Această măsură este justificată de faptul că noțiunile predate în clasa precedentă devin cunoștințe elementare la nivelul clasei următoare, așa încît nu mai este nevoie să fie explicate din nou. Vom reîmprospăta doar vechile achiziții ale

* În declinarea substantivelor comune cu articolul nehotărît, pentru substantivele feminine la singular, iar în declinarea cu articolul hotărît enclitic, pentru substantivele masculine, feminine și neutre la singular și la plural.

** Aceasta este o problemă pe care programa și manualele școlare n-au rezolvat-o pînă acum, ceea ce explică, în mare parte, multe greșeli din exprimarea și din scrisul elevilor.

*** Însușirea formulei este condiționată de recunoașterea modului infinitiv, problemă care va fi urmărită în mod deosebit la predarea acestui mod.

[1] *Tratat de psihologie experimentală* sub redacția prof. univ. Al. Roșca. Ed. Academiei R.P.R., 1963, p. 539.

elevilor şi vom încadra în mod organic cunoştinţele noi în ceea ce a fost însuşit anterior în scopul consolidării întregului sistem de cunoştinţe pe care le posedă elevul cu privire la o anumită noţiune sau categorie gramaticală.

Deşi această eşalonare era cerută şi de principiile clasice ale didacticii, în practică ea a suferit, fie dintr-o exagerare a principiului concentric, fie dintr-o absolutizare a principiului linear. Regula de bază în instruirea programată — înlăturarea oricărei secvenţe (pas) vide de informaţie — ne-a ajutat să găsim o eşalonare în care revenirile să aibă loc numai în condiţiile unor asociaţii noi şi pentru însuşirea cunoştinţelor noi.

Evitîndu-se reluarea în predare a ceea ce s-a însuşit într-o altă clasă, se cîştigă timp pentru adîncirea noilor cunoştinţe, pentru introducerea volumului de deprinderi care a fost omis din actuala programă şcolară şi pentru suficiente exerciţii de formare a deprinderilor practice.

— Problemele de punctuaţie privind coordonarea şi subordonarea în propoziţie vor fi rezolvate în clasa a V-a printr-o lecţie introductivă de bază, în care se va preda raportul de coordonare între părţile de propoziţie multiple, precum şi regulile de punctuaţie corespunzătoare ; raportul de subordonare în propoziţie şi regulile de punctuaţie, potrivit cărora orice parte secundară a propoziţiei nu se desparte prin virgulă de cuvîntul determinat. O dată cunoscută coordonarea părţilor de propoziţie multiple şi subordonarea în propoziţie, cu regulile de punctuaţie corespunzătoare, pe viitor, cînd elevii vor întîlni cazuri de acest fel, vor observa, vor analiza şi vor motiva ei singuri de ce într-un anumit caz s-a folosit sau nu s-a folosit virgula. Operaţiile intelectuale ale elevilor fiind supuse permanent unei analize conştiente, acest lucru creează nenumărate posibilităţi de perfecţionare prin autocontrol. Se va realiza, în acest fel, o simplificare a regulilor de punctuaţie privitoare la coordonarea şi subordonarea în propoziţie, ceea ce va uşura memorarea lor şi va degreva lecţiile de sintaxă a propoziţiei de repetarea stereotipă a aceloraşi reguli, privind legătura părţilor de propoziţie prin anumite conjuncţii, aşa cum se procedează în actualele manuale de gramatică. Pe de altă parte, această sistematizare şi simplificare a regulilor de punctuaţie ale coordonării şi subordonării în propoziţie va constitui o bază de cunoştinţe, care, prin transfer, vor fi aplicate apoi la coordonarea, subordonarea şi punctuaţia în frază. Dată fiind perfecta corespondenţă dintre relaţiile de coordonare şi de subordonare în propoziţie şi în frază, comparaţia între structura frazei şi a propoziţiei îi va ajuta pe elevi să desprindă notele comune şi esenţiale ale materialului predat. Procedînd în felul arătat mai sus, procesul de învăţămînt dezvoltă la elevi aptitudinile lor intelectuale : atenţia, spiritul de observaţie, gîndirea şi ajută reţinerea regulilor de punctuaţie, care au fost mult simplificate prin lecţia de bază la care ne-am referit.

E. O preocupare esenţială în elaborarea lucrării noastre a fost şi *înlăturarea formalismului,* care încă mai dăinuie în predarea gramaticii. Potrivit acestui principiu, toate problemele de ortografie, topică şi punctuaţie, prezentate pînă acum formal în manualele de gramatică, sub titlul de „Observaţii de ortografie", „Îndrumări de punctuaţie" sau simplu „Observaţii", au fost introduse în sistemul logic de predare a noţiunilor şi categoriilor gramaticale, ca părţi integrante ale fiecărei lecţii şi vor fi urmărite cu toată atenţia, în aceeaşi măsură în care sînt urmărite însuşirea cunoştinţelor teoretice şi formarea deprin-

derilor de analiză gramaticală. Procesul de învățămînt fiind un proces activ, regulile de ortografie, topică și punctuație trebuie să fie deduse de elevi dintr-un material bine ales și inclus în demonstrarea lecției. Altfel, predarea lor rămîne formală și nu va duce la realizarea scopului practic. Aceeași atenție a fost dată și problemelor de fonetică și vocabular, care nu vor mai rămîne închise și uitate în capitolele respective, ci vor fi permanent activizate și folosite pentru însușirea conștientă a noțiunilor de morfologie. Probleme ca schimbarea valorii gramaticale a unui cuvînt, formarea cuvintelor prin derivare sau prin compunere vor fi reluate la fiecare parte de vorbire și astfel ele vor deveni cu adevărat mijloace active de îmbogățire a vocabularului elevilor.

F. *În ceea ce privește îmbunătățirea căilor de rezolvare a sarcinilor didactice* (analiza gramaticală, deprinderi de scriere corectă), am introdus unele procedee, dintre care menționăm :

— În predarea morfologiei, s-a introdus schema relațiilor dintre părțile de vorbire, relația dintre adjectiv, numeral și substantiv, dintre adverb și verb sau adjectiv. Schema relațiilor pe planul morfologiei, pe lîngă faptul că va consolida definițiile, va pregăti și baza pentru alcătuirea schemei structurale a propoziției.

— Schema structurală a propoziției a fost introdusă din prima clasă în care se predau noțiunile de părți principale și părți secundare ale propoziției (clasa a III-a). Am considerat că schema structurală a propoziției, pe care actualele manuale o introduc abia în clasa a VI-a, este absolut necesară chiar din clasa a III-a, pentru că ea îi va ajuta pe elevi să înțeleagă mai bine relațiile existente între părțile de propoziție și, în același timp, acest material intuitiv (așa cum a dovedit cercetarea experimentală din anul școlar 1963/1964) întreține un anumit tonus al reacțiilor de orientare, ajutînd astfel la menținerea mai îndelungată a atenției și prevenind oboseala elevilor.

— Pentru îmbunătățirea predării gramaticii, în demonstrarea lecției, activitatea intelectuală a elevului va fi condusă prin algoritmi de recunoaștere și de rezolvare (analiză), precum și prin alte formule de precizare a unor situații opoziționale.

În general, studiile referitoare la instruirea programată afirmă că partea gramaticii care se pretează mai mult la instruirea programată este sintaxa, pentru motivul că domeniul ei este acela al relațiilor, care pot fi exprimate printr-un algoritm sau printr-o altă formulă de recunoaștere sau de analiză. Cercetarea noastră în legătură cu programarea morfologiei ne-a condus însă și la stabilirea unor formule ușor de reținut de către elevi și care îi vor îndruma atît în analiza morfologică pe text, cît și în realizarea priceperilor și deprinderilor de scriere corectă. Un exemplu de acest fel este formula indicată mai înainte pentru ortogramele : *al, ai ; a-l, a-i.*

În afară de aceasta, subordonînd cunoștințele de morfologie, fonetică și vocabular soluționării problemelor de sintaxă, subordonare reală în structura limbii noastre, programarea devine posibilă și pentru celelalte domenii ale gramaticii. Mai mult, dacă sistemul logic al noțiunilor și categoriilor gramaticale, este conceput în felul prezentat, devine posibilă elaborarea unui singur manual programat de gramatică și nu a unor manuale separate pentru morfologie, fonetică, vocabular — care ar îngreuia sinteza cunoștințelor disparate, obținute prin parcurgerea fiecărui sistem noțional al diferitelor domenii ale gramaticii.

III. Descrierea desfăşurării amănunţite pe clase şi pe lecţii a materialului de predat

Această parte a lucrării se află în curs de elaborare şi ea constituie trecerea spre alcătuirea manualului de instruire programată, pe care îl vom experimenta în anul şcolar 1965/1966, la una din clase.

În elaborarea sistemului logic de predare a categoriilor şi noţiunilor gramaticale şi în desfăşurarea lui amănunţită pe clase şi pe lecţii am avut în vedere „Factorii de progres" mai importanţi în procesul învăţării: „Cunoaşterea scopului activităţii; Cunoaşterea posibilităţilor de realizare a activităţii; Realizarea generalizărilor; Folosirea, în învăţarea unei activităţi, a metodei repetărilor concentrate, cu control şi autocontrol, urmate de repetări eşalonate; Structurarea activităţii, în măsura posibilităţilor, într-o variantă capabilă de mai mult progres în procesul învăţării şi al organizării, în conformitate cu principiile de organizare a stereotipului dinamic" [2].

Stabilirea sistemului logic de predare a noţiunilor şi categoriilor gramaticale a luat naştere dintr-o cerinţă esenţială a instruirii programate: asigurarea posibilităţii de a conduce pas cu pas gîndirea elevului în însuşirea cunoştinţelor teoretice şi în formarea deprinderilor practice, prin textul programat. Ea poate fi folosită şi în predarea tradiţională, deoarece, pe lîngă înlănţuirea logică a materialului de predat, lucrarea aduce indicaţii preţioase pentru munca profesorului, ca: metodele şi procedeele de folosit, tipurile de construcţii pentru predarea lecţiilor, căile de rezolvare a problemelor de ortografie şi de punctuaţie, tematica exerciţiilor aplicative etc.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ГРАММАТИКИ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

(Резюме)

В статье излагаются частичные выводы более широкого исследования, проведенного с целью разработки программированного учебника румынского языка для восьмилетней школы.

Начальным этапом в работе программиста является логическая и динамическая систематизация значий данного предмета. Предпосылкой в осуществлении этого этапа является рассмотрение синтаксиса как исходной точкой логической системы преподавания грамматических понятий и категорий. Логическими связями синтаксис объединяет как морфологические, так и лексические и фонетические значия, систематизирует их согласно внутренней структуре предмета, требованиям дидактики, теории обучения, рецептивным возможностям и другим индивидуальным особенностям учащихся.

На предварительном этапе разработки системы, а именно на этапе определения цели преподавания каждого понятия и категории, программист идет дальше традиции

[2] Gh. Zapan. *Aplicarea principiilor stereotipului dinamic în procesul de învăţămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1961, p. 36—37.

школьных программ, которые ограничиваются неопределенным описанием значения изучения грамматики; он дает точное, полное и структурное описание целей. Такое изложение целей становится реальным средством ориентировки в организации хорошо направленного процесса обучения.

Описывается вся система основных теоретических знаний необходимых в усвоении грамматики, как и объем практических навыков и умений правильной устной и письменной речи соответствующими упражнениями. В общих чертах эти умения относятся к грамматическому согласованию, орфоэпии и орфографии.

Описывая цель преподавания глагольного казуемого в V-ом классе, авторы проиллюстрировали путь по которому, исходя из синтаксиса, был определен объем знаний по морфологии, а через морфологию определился объем знаний по фонетике и лексике. Таким образом, систематизация привела к существенному упрощению программы.

В статье анализируются также некоторые приемы формирования навыков и умений в области орфографии.

Логическая система, разработанная таким путем, может помочь не только авторам будущего программированного учебника, но и преподавателям и авторам учебников, предназначенных преподаванию грамматики традиционными методами.

LES ÉTAPES PRÉPARATOIRES DE L'ÉLABORATION DU MANUEL PROGRAMME POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ROUMAINE DANS L'ÉCOLE GÉNERALE DE 8 ANS

(Résumé)

L'article présente les conclusions partielles d'une recherche plus étendue, destinée à la rédaction du manuel programmé de roumain, pour l'école de 8 ans.

L'étape initiale dans le travail de tout auteur qui suit un programme, c'est la systématisation logique et dynamique des connaissances à enseigner. La prémisse d'où partent les auteurs pour réaliser cette étape, consiste à considérer la syntaxe comme point de départ du système logique d'enseignement des notions et des catégories grammaticales. La syntaxe réunit par des associations logiques non seulement les connaisances de morphologie mais aussi celles de lexique et de phonétique et les coordonne selon la structure intérieure de l'objet, les exigences de la didactique, la théorie de l'apprentissage, les possibilités réceptives et autres particularités individuelles des élèves.

Dans l'étape qui précède la constitution du système, c'est-à-dire l'etape où l'on établit le but de l'enseignement de chaque notion et catégorie, on dépasse la tradition des programmes scolaires, qui se contentent de présenter vaguement l'importance de l'étude de la grammaire, et on réalise une description précise, détaillée et structurée des objectifs poursuivis. Une telle présentation du but devient un moyen réel d'orientation dans l'organisation d'un processus d'instruction bein dirigé.

La description comprend tout le système des connaissances théoriques fondamentales nécessaires à l'assimilation de la grammaire, ainsi que (ce qui était négligé jusqu'à présent), le volume de l'entendement et des habitudes pratiques de s'exprimer correctement oralement et par écrit, et la nature des exercices d'application correspondants. En grandes lignes, il s'agit de l'analyse grammaticale effectuée sur la base de la logique des constructions syntaxiques, de la compréhension et de l'application des règles de topique et de ponctuation, de l'accord grammatical, de l'arthoépie et de l'orthographe.

Dans l'article, on donne comme exemple (par la description du but de l'enseignement du prédicat verbal en V-e classe), la manière dont, en partant depuis la syntaxe, on a établi le volume des connaissances pour la morphologie et, plus loin, par la morphologie, on a établi le volume des connaissances pour la phonétique et le vocabulaire. Ainsi réalisée, la systématisation a conduit à de réelles simplifications du programme.

L'article indique aussi certains procédés pour la formation des habitudes d'orthographe.

Le système logique ainsi élaboré peut être utile non seulement aux auteurs du futur manuel programmé, mais aussi aux professeurs et aux auteurs de manuels destinés à l'enseignement de la grammaire par des méthodes traditionnelles.

PRELIMINARIES TO WORKING OUT THE PROGRAMMED RUMANIAN GRAMMAR BOOK FOR THE 8-YEAR GENERAL SCHOOL

(Abstract)

The article brings the preliminary conclusions of an extensive research serving as a basis for compiling the Rumanian programmed instruction book to be used in the 8-year school.

The initial stage in the work of a programmer is the logical and dynamical systematizing of the material to be taught. In the research under review the starting point of the whole logical system of teching grammer notions and categories was considered to be syntax.

Indeed, through logical associations, this brings into play the student's knowledge of morphology, vocabulary and phonetics which, in accordance with the inner structure of the subjec concerned, are modelled on various teaching demands, the theory of learning, the receptiveness and other individual peculiarities of the students.

This is a great improvement on the traditional school curricula boiling down to a vague, irrelevant presentation of the importance of studying grammar in that the goals aimed at have now been described accurately and at length, thus helping a lot in the mapping out of a well-planned instruction process. The description covers the whole range of fundamental grammar notions, the size of correct speech and writing habits and skills (formerly neglected), and corresponding drills. In a nutshell, the habits and skills are concerned with parsing done on the basis of the logic of syntactical structures, the understanding and use of rulesc of word order and punctuation, grammatical agreement, pronunciation and orthography.

The article instances the teaching of the verbal predicate to the 5th grade, thus showing the understanding of phonetics and vocabulary through morphology, and of morphology through syntax. This logical system underlying a much simplified curricula and containing drills for the formation of correct writing habits and skills — will be found useful not only by future programmers, but also by writers of traditional grammar books.

PERFECȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE — CONDIȚIE DE BAZĂ A CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Conf. NICOLAE ȘIPOȘ
Lector CONSTANTIN POPESCU

Documentele Congresului al IX-lea al Partidului nostru arată că: „Dezvoltarea învățămîntului de toate gradele în perioada 1966—1970 se va caracteriza atît prin creșterea numărului de elevi și studenți cît și prin ridicarea nivelului său calitativ, ca urmare a îmbunătățirilor ce se vor aduce sistemului de învățămînt".

Un rol important în realizarea sarcinilor puse în fața școlii din țara noastră — de a forma un om nou, dezvoltat multilateral, cu temeinice cunoștințe teoretice și practice, cu trăsăturile morale înalte — îl au învățătorii și profesorii, cărora partidul și guvernul le-a încredințat creșterea tinerelor generații. Ei contribuie la pregătirea tineretului care va munci cu pricepere în diferite domenii ale economiei și culturii.

Munca de calitate în domeniul învățămîntului necesită din partea învățătorilor și profesorilor o justă orientare ideologico-politică, o temeinică pregătire profesională și o continuă preocupare pentru perfecționarea măiestriei lor pedagogice.

Ca urmare a grijii deosebite pe care partidul și guvernul au acordat-o și o acordă neîntrerupt cadrelor didactice, s-a instituit sistemul de stat pentru perfecționarea cadrelor didactice care include: acțiunea de acordare a gradelor, organizarea de consfătuiri, lecturi pedagogice, cursuri, activitate metodică în școală și raion, sprijinirea studiului individual etc.

În munca de perfecționare, s-a dat o deosebită atenție acelor forme care contribuie la ridicarea nivelului ideologico-politic al cadrelor didactice: cursuri ideologico-politice la nivelul regiunilor, învățămîntul ideologic etc.

Studierea sistematică a învățăturii marxist-leniniste a contribuit la orientarea în munca instructiv-educativă a cadrelor didactice, atît în ceea ce privește interpretarea evenimentelor istorico-sociale, cît și în legarea cunoștințelor de practica construcției socialiste, a contribuit la înțelegerea politicii partidului și a statului nostru.

De asemenea, o mare atenție s-a acordat și acelor forme care contribuie la pregătirea pedagogică, metodică și de specialitate a cadrelor didactice.

O etapă nouă, superioară în munca de perfecționare, a urmat după hotărîrea de partid și de stat privind *acordarea gradelor didactice*. În măsurile

luate pentru aplicarea hotărîrii s-a folosit experienţa pozitivă obţinută în munca de perfecţionare în anii regimului democrat-popular. Astfel, s-a asigurat un sprijin mai mare cadrelor didactice în timpul studiului individual, s-a pus un accent mai mare pe cunoaşterea directă şi pe aprecierea cadrelor didactice după activitatea instructiv-educativă şi social-culturală pe care o desfăşoară la locul de muncă. Deosebit de important este ajutorul pe care-l acordă statul nostru democrat-popular cadrelor didactice înscrise pentru obţinerea gradelor, sub forma unor cursuri, consultaţii colective şi individuale, inspecţii speciale, programe de studiu individual etc.

La ridicarea nivelului ştiinţific al muncii de perfecţionare o contribuţie aduc şi materialele publicate de Institutul de ştiinţe pedagogice, de Revista de pedagogie şi de Gazeta învăţămîntului, de revistele de specialitate, care sînt studiate cu interes de către cadrele didactice.

Acţiunile iniţiate pînă în prezent, în scopul perfecţionării cadrelor didactice, reprezintă o experienţă pozitivă, care poate fi valorificată în vederea desfăşurării unei munci variate şi pline de conţinut, în conformitate cu cerinţele actuale ale învăţămîntului nostru.

Formele de perfecţionare şi interdependenţa dintre ele

Înţelegerea justă a rolului fiecărei forme de activitate (cursuri, consfătuiri, lecturi pedagogice, activitate metodică în şcoală şi raion, studiu individual etc.) şi a interdependenţei dintre ele, este o condiţie a aplicării integrale a sistemului de stat privind perfecţionarea cadrelor didactice şi a creşterii eficienţei acestei munci. Experienţa a dovedit că există multiple mijloace pentru a se stabili legătura necesară între activităţile de perfecţionare organizate pe plan central, regional şi raional. În această direcţie, un rol important îl au *cursurile centrale şi interregionale*. Importanţa lor este sporită prin faptul că la ele participă inspectorii, metodiştii, directorii de şcoli, responsabilii comisiilor metodice sau ai cercurilor pedagogice, adică tocmai cadrele care răspund de îndrumarea şi de coordonarea muncii de perfecţionare în regiuni şi care, în primul rînd, trebuie să cunoască cele mai noi probleme în legătură cu instrucţia şi educaţia elevilor. Din acest punct de vedere, cursurile de perfecţionare s-au dovedit deosebit de folositoare. La nivelul acesta cursanţii au avut posibilitatea, cu prilejul lecţiilor, în cadrul seminariilor şi lucrărilor practice, să-şi clarifice o serie de probleme privind munca de îndrumare şi de control, activitatea de perfecţionare a cadrelor didactice şi unele probleme privind conţinutul şi predarea disciplinei de specialitate.

În acest scop, la cursuri au fost şi sînt dezbătute pe larg diferite aspecte privind munca temeinică de pregătire multilaterală a tineretului şcolar. Inspectorii, metodiştii, responsabilii cercurilor pedagogice au făcut un valoros schimb de experienţă în ceea ce priveşte acţiunile ce le pot întreprinde pentru antrenarea cadrelor didactice la rezolvarea sarcinilor ce le revin. În acest scop, s-au avut în vedere mai ales orientarea şi îndrumarea cursanţilor în domeniul specialităţii, fiind informaţi asupra celor mai noi cuceriri ale ştiinţei respective. De exemplu, la cursurile centrale cu profesorii de fizică, ţinîndu-se seama de directivele Partidului nostru cu privire la fundamentarea ştiinţifică a tehnicii şi folosirea noilor descoperiri în diferite domenii tehnice, li s-au prezentat

cursanților noile descoperiri în domeniul fizicii nucleare, al fizicii semiconductorilor, folosirea energiei atomice în scopuri pașnice etc. Profesorii care au luat parte la cursul de științe naturale au fost informați asupra noilor probleme ale biologiei privind evoluția lumii vii, activitatea nervoasă superioară etc. Profesorii de matematică au audiat lecții în care s-au introdus elemente de matematică modernă : elemente de statistică matematică, elemente de analiză modernă etc.

Unele teme au fost prezentate de academicieni, de cercetători științifici, care au informat cadrele didactice asupra direcțiilor actuale ale cercetării științifice și asupra importanței noilor descoperiri pentru dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului. Ținînd seama de importanța cunoașterii celor mai noi date din domeniul specialității, învățătorii și profesorii, după terminarea cursurilor, au dat o atenție mai mare informărilor științifice și referatelor susținute în cercurile pedagogice sau în comisiile metodice, precum și conferințelor tematice organizate cu învățătorii și profesorii din raion.

Deosebit de instructive s-au dovedit activitățile practice organizate în timpul cursurilor. Cursanții au vizitat diferite școli, au lucrat în laboratoare, au participat la cercuri pedagogice, la comisii metodice, la consilii pedagogice. De asemenea au cercetat diverse documente ale unor școli sau ale unor secții de învățămînt. În discuții ei au împletit observațiile asupra lucrărilor practice cu rezultatele obținute la locul de muncă. Unele lucrări practice au fost dintre cele prevăzute în programa de învățămînt, lucrări ce se pot efectua cu profesorii în cercurile pedagogice sau comisiile metodice, pentru ca aceștia să le folosească în scopul sporirii eficienței lecțiilor. Astfel, cursanții de științe naturale au efectuat lucrări pe parcele experimentale (plantări, transplantări ale diverslor culturi), au lucrat în laboratoarele facultăților de biologie etc. Inspectorii și metodiștii de geografie au executat, printre altele, lucrări cartografice, au confecționat în timpul cursului unele materiale didactice (busola, materiale în legătură cu hărțile suprapuse etc.).

Folosind îndrumările și sugestiile primite cu ocazia cursurilor centrale și interregionale, unele secții de învățămînt (orașul București, regiunea Iași, regiunea Timișoara ș. a.) au solicitat sprijinul cadrelor didactice din învățămîntul superior, de la I.P.C.D., de la societățile științifice, în pregătirea și ținerea unor informări științifice, a conferințelor, a consfătuirilor etc. Asemenea practici au avut și au o deosebită valoare. Se impune generalizarea acestei căi, întrucît, pe de o parte, se asigură dezbaterea competentă a problemelor de specialitate, iar pe de altă parte, cadrele didactice din învățămîntul superior au posibilitatea să cunoască problemele concrete din școală și să le folosească în prelegerile pe care le prezintă studenților sau în lucrările științifice pe care le elaborează.

O serie de teme interesante s-au dezbătut în consfătuirile raionale, la cercurile pedagogice ale cadrelor didactice. Învățătorii și profesorii propun soluții, fac sugestii pentru îmbunătățirea muncii și totodată solicită ajutor pentru a învinge unele greutăți întîmpinate în activitatea instructiv-educativă.

Desigur, se pot folosi diverse metode și procedee pentru a se realiza o unitate între diferitele forme ale muncii de perfecționare. În această direcție, experiența I.P.C.D. — București în organizarea cursului cu educatorii din casele

de copii poate fi reţinută. Cursanţii au primit din timp şi au studiat tematica şi bibliografia cursului, li s-au dat indicaţii de modul cum să elaboreze referate metodico-ştiinţifice etc. După terminarea cursurilor, educatorii şi directorii de la casele de copii au fost îndrumaţi să-şi îmbunătăţească referatele respective pe baza sugestiilor primite şi, de la caz la caz, să le prezinte la consfătuirile interregionale organizate în anii cînd nu au loc cursuri centrale.

De asemenea, unele secţii de învăţămînt au reuşit, prin acţiunile întreprinse să realizeze o unitate în sistemul de măsuri privind perfecţionarea cadrelor didactice din regiune sau din raion.

Astfel, Secţia de învăţămînt a regiunii Dobrogea, pe baza propunerilor făcute de corpul didactic în consfătuirile raionale, a convorbirilor cu învăţători şi profesori fruntaşi şi a constatărilor făcute de inspectori în cadrul muncii de îndrumare şi control, a organizat unele acţiuni în scopul îmbunătăţirii exprimării corecte a elevilor. În acest scop, a fost planificată discutarea acestei probleme în cercurile pedagogice ale profesorilor care predau limba română şi ale învăţătorilor care predau la clasele I—IV. Inspectorii regionali, cu ajutorul celor mai bune cadre didactice, au cercetat situaţia în mai multe şcoli din diferite raioane şi au întocmit o scrisoare metodică, care a fost prezentată la cercurile pedagogice.

În lumina concluziilor cercului pedagogic, în comisiile metodice s-au discutat aspecte concrete din şcoala respectivă, privind exprimarea corectă a elevilor; organizarea şi desfăşurarea lecţiilor de compunere; îmbogăţirea vocabularului elevilor, tehnica corectării greşelilor din lucrările scrise ale elevilor etc. Scrisoarea metodică a fost apoi prezentată la sesiunea regională a lecturilor pedagogice. În felul acesta, s-a realizat o unitate între activitatea comisiei metodice, a cercului pedagogic şi lecturile pedagogice.

Astfel de acţiuni au fost organizate şi de către Secţia de învăţămînt a oraşului şi regiunii Bucureşti, în scopul intensificării muncii educative în rîndul elevilor. De asemenea, Secţia de învăţămînt a raionului „23 August" din oraşul Bucureşti, a realizat o unitate între conferinţe, comisii metodice, lecturi pedagogice. În acest scop, s-a organizat o consfătuire cu directorii în problema perfecţionării cadrelor didactice. După audierea conferinţei, directorii au asistat la lecţii deschise ale profesorilor şi la activităţile comisiilor metodice din şcoală. Materialul faptic a fost folosit pentru îmbogăţirea unei lucrări elaborate pe această temă pentru lecturile pedagogice.

Realizarea unităţii între formele prevăzute în sistemul de stat pentru perfecţionarea cadrelor didactice implică studierea cu atenţie a situaţiei concrete din şcoli, a propunerilor învăţătorilor şi profesorilor, folosindu-se acele forme care-i sprijină în munca de ridicare a nivelului la învăţătură al elevilor.

Studiul individual sistematic, factor important în perfecţionarea continuă a cadrelor didactice

Ştiinţa şi tehnica se dezvoltă azi în mod vertiginos, iar pedagogia ştiinţifică înregistrează şi ea o continuă dezvoltare. Calea principală pentru îmbogăţirea continuă a cunoştinţelor însuşite în şcoală sau în facultate este studiul individual.

Formele muncii de perfecționare, ca de pildă cursurile, cercul pedagogic, comisia metodică etc., își au importanța lor în cadrul sistemului de stat pentru perfecționarea cadrelor didactice. Totuși, este foarte important de reținut că unele forme se organizează periodic, iar altele au o durată relativ scurtă și cuprind un număr mic de cadre didactice. Pregătirea sistematică și continuă se asigură îndeosebi prin munca individuală, prin studiul individual. S-ar putea oare ca un învățător sau profesor să nu studieze timp de 3 luni de zile așteptînd ședința cercului pedagogic? Cînd au loc atîtea evenimente interne și internaționale, se poate să nu fim informați permanent în legătură cu ele? După obținerea gradului definitiv sau gradului al II-lea, se poate ca un învățător sau profesor să nu-și continue pregătirea? Desigur că nu, deoarece specificul profesiunii nu permite o astfel de situație. Prin studiul individual, învățătorii și profesorii reușesc să aprofundeze cunoștințele ideologice, cunoștințele de specialitate, cunoștințele de pedagogie și de metodică; ei reușesc de asemenea să studieze experiența înaintată în vederea aplicării ei în practică. Cunoașterea importantelor realizări ale regimului nostru democrat-popular, cunoașterea unor lucrări valoroase din literatura beletristică, din arta plastică, a articolelor mai importante dintr-o revistă etc., toate fac parte din programul de autoinstruire a învățătorului și a profesorului.

Munca intelectuală independentă este frumoasă, dar anevoioasă. A învăța înseamnă a munci, a înlătura anumite dificultăți, a avea inițiativă creatoare. Drumul acesta nu este ușor; el cere tenacitate, voință și pasiune.

Experiența pozitivă în munca de perfecționare a reliefat mijloacele cele mai eficiente folosite pentru orientarea studiului individual al cadrelor didactice către problemele de bază ale activității instructiv-educative. S-a dovedit deosebit de importantă activitatea de elaborare a unor lucrări pe teme de metodică și de pedagogie recomandate de Institutul de științe pedagogice sau de institutele de perfecționare a cadrelor didactice. Printr-o muncă perseverentă, cadre didactice fruntașe au întocmit lucrări valoroase, care au fost prezentate la lecturile pedagogice sau la susținerea examenului pentru gradul al II-lea. De asemenea, referatele prezentate în comisiile metodice, în cercurile pe specialități, reflectă competența cadrelor didactice în tratarea celor mai importante probleme care stau în fața școlii. Realizarea acestora își are izvorul în munca individuală dusă de învățători și profesori, sprijiniți de către Institutul de științe pedagogice, institutele de perfecționare a cadrelor didactice, care le pun la dispoziție tematici, organizează consultații colective și individuale, consfătuiri, conferințe etc. Formele utilizate pînă în prezent s-au dovedit necesare, însă ele pot fi mai variate și folosite cu mai mare eficacitate.

Dată fiind preocuparea deosebită pe care cadrele didactice o manifestă pentru munca intelectuală independentă, se impune găsirea celor mai variate mijloace spre a le asigura sprijinul de care ele au nevoie. Astfel, vorbind de consultațiile colective și de consultațiile individuale orale și scrise, putem spune că eficiența lor depinde de conținutul temelor, de modul cum sînt organizate și de măsura în care respectă anumite cerințe metodice. O eficiență sporită o au consultațiile scrise, care prin conținutul lor trebuie să răspundă unor probleme ridicate de cadrele didactice din școli, mai ales consultațiile solicitate de învățătorii și profesorii care funcționează la școlile mai îndepărtate de centrele de raion și care, de obicei, nu se pot deplasa la toate consultațiile colective.

De asemenea, se simte nevoia elaborării unui îndrumător privind munca intelectuală independentă. Acesta, în prima parte, s-ar putea referi la organizarea studiului individual, iar în a doua parte la obiectul şi metodele de cercetare ştiinţifică a problemelor procesului instructiv-educativ din şcoli. Desigur, nu se va putea recomanda o metodă unică. Totuşi, unele îndrumări privind întocmirea bibliografiei pentru o anumită temă, selectarea mijloacelor de informaţie, procurarea bibliografiei, metoda fişelor (cum citäm, cum întocmim fişe, care sînt sistemele de fişe), notarea conţinutului lucrării pe bază de plan, conspecte sau teze, vor veni în sprijinul tuturor cadrelor didactice care elaborează lucrări metodico-ştiinţifice.

Pentru creşterea eficienţei muncii de cercetare ştiinţifică a cadrelor didactice, pentru un sistem unitar de îndrumare, este necesară o şi mai mare colaborare între Institutul de ştiinţe pedagogice şi institutele interregionale de perfecţionare a cadrelor didactice. De pildă, învăţătorii şi profesorii întocmesc lucrări metodico-ştiinţifice după două tematici : una elaborată pentru lecturile pedagogice, iar alta elaborată pentru lucrările necesare obţinerii gradului al II-lea. De aceea Institutul de ştiinţe pedagogice, elaborînd tematici cu sprijinul institutelor de perfecţionare, ar putea coordona întreaga muncă de cercetare ştiinţifică a cadrelor didactice, în scopul prezentării unor lucrări din ce în ce mai bune.

Cadrele didactice pot fi sprijinite în organizarea şi în desfăşurarea studiului individual şi prin celelalte forme de perfecţionare prevăzute în sistemul de stat. Astfel, nivelul discuţiilor în comisia metodică, în cercul pedagogic, în consfătuiri, în cursuri etc., depinde şi de pregătirea individuală a fiecărui participant. Cunoaşterea şi studierea în prealabil a temei şi a bibliografiei condiţionează dezbaterea competentă a problemelor. Experienţa a dovedit că şi cursanţii care se prezintă la cursurile centrale sau interregionale trebuie să cunoască din timp tematica şi bibliografia respectivă.

Pentru orice curs sau instructaj considerăm ca necesare trei etape : a) studiul individual pe baza unei programe înaintate cursanţilor cu cel puţin 6 luni înainte de curs ; b) perioada cursului în care, pe lîngă conferinţe şi seminarii, să fie valorificate materialele întocmite de cursanţi în timpul studiului individual (referate, planuri de lecţii, planificări etc.) ; c) urmărirea aplicării în mod creator în activitatea instructiv-educativă a cunoştinţelor şi îndrumărilor primite în cadrul cursurilor. Procedîndu-se în acest mod, cursurile vor deveni un mijloc pentru orientarea cadrelor didactice către cele mai actuale probleme ale şcolii şi un punct de plecare în realizarea unui studiu individual sistematic şi permanent.

În timpul studiului individual, cadrele didactice pot folosi multe mijloace pentru a se informa asupra noilor publicaţii. Astfel, pot consulta îndreptare bibliografice de specialitate editate de Serviciul de documentare al Academiei R.P.R., al Ministerului Învăţămîntului, de Biblioteca centrală pedagogică etc. Revistele de specialitate popularizează cele mai noi lucrări apărute şi pot fi consultate de toate cadrele didactice. Se poate consulta şi bibliografia programelor de studiu individual pentru obţinerea gradelor didactice, completată în fiecare an etc.

De asemenea, în ţara noastră apar materiale din ce în ce mai multe, care prezintă sub diferite aspecte munca din şcoală. Este un fapt îmbucurător că

ele sînt cercetate nu numai de cadrele didactice, ci și de părinți, în dorința de a contribui cît mai mult la educarea copiilor lor.

Oamenii muncii din învățămînt frecventează bibliotecile cabinetelor de partid, ale institutelor de perfecționare, ale secțiilor de învățămînt sau ale școlilor și ale altor instituții. În general, învățătorii și profesorii, manifestă o mai mare preocupare pentru organizarea unei biblioteci personale.

Cîteodată, cadrele didactice întîmpină greutăți în procurarea cărților și a bibliografiei necesare. Uneori, ele nu-și pot procura cărțile de bază, în special cele de pedagogie generală, de psihologie pedagogică sau de metodica specialității. Se impune să se studieze cu multă atenție această situație, grăbindu-se soluționarea ei. Socotim că s-ar putea lua în considerație propunerea de a se difuza lucrările care tratează probleme de pedagogie, de psihologie pedagogică și de metodică, în primul rînd școlilor generale de 8 ani și școlilor medii. De asemenea, programele de studiul individual pentru obținerea gradelor în învățămînt ar fi bine să fie valabile pe mai mulți ani și să fie trimise prin școli prin secțiile de învățămînt. În felul acesta, întregul colectiv al școlii ar putea să le studieze înaintea anului cînd se prezintă la examenul pentru obținerea gradelor, iar responsabilii cercurilor pedagogice și ai comisiilor metodice ar avea la îndemînă un izvor prețios de informație în legătură cu tematica activității metodice și cu bibliografia ce poate fi studiată.

În mod deosebit au cerut sprijinul în procurarea bibliografiei cadrele didactice tinere care dau examenul de definitivat. Ar fi bine dacă învățătorii și profesorii tineri ar pleca din școlile pedagogice sau de la facultăți cu unele lucrări de bază care tratează problemele muncii instructiv-educative. Socotim că munca pentru organizarea bibliotecii personale, atît de necesară în desfășurarea studiului individual, poate începe din facultate.

Perfecționarea metodelor de muncă nu este un lucru ușor, dar orice greutăți pot fi învinse printr-un studiu sistematic, continuu, prin perseverență și hotărîre.

În centrul activității de perfecționare — popularizarea experienței înaintate

Mulți învățători și profesori fruntași devin cercetători pasionați, manifestă inițiativă și spirit creator pentru descoperirea celor mai eficiente căi, în vederea îmbunătățirii activității. Ei folosesc metode variate de predare a noului material, de fixare a acestuia și de verificare a cunoștințelor elevilor, știu să analizeze atît munca elevilor, cît și activitatea proprie.

Cunoașterea și popularizarea experienței înaintate este o sarcină importantă a muncii de perfecționare. Realizarea ei presupune stimularea cadrelor didactice pentru a folosi experiența acumulată la catedră în lumina pedagogiei științifice, pentru a descoperi elementele esențiale sistemului propriu și al altora de muncă, metode și procedee cu o mai mare eficiență practică. În acest scop, sistemul de perfecționare a cadrelor didactice oferă multiple posibilități: elaborarea lucrărilor metodico-științifice pentru lecturile pedagogice sau pentru obținerea gradului al II-lea; prezentarea unor referate în comisiile metodice, în consiliul pedagogic sau în cercul pedagogic, interasistențele la lecții, lecțiile deschise etc.

Experienţa pozitivă prezentată de unii învăţători şi profesori în lucrările metodico-ştiinţifice este de mare folos multor cadre didactice, mai ales dacă este popularizată în presa de specialitate. În acest scop, au fost publicate lucrări, ca: *Intuiţia şi logica în predarea geometriei, Cîmpul ca stare a materiei şi formarea acestei noţiuni în şcoala de cultură generală.* („Revista de matematică şi fizică"), *Lucrări practice la staţia meteorologică şcolară, Dezvoltarea industriei în R.P.R.* (Revista „Natura"), *Munca educativă la clasa I, în primele săptămîni de şcoală* („Revista de pedagogie"), *Caracterizarea personajelor pozitive din literatura de după 23 August 1944, mijloc de dezvoltare la elevi a trăsăturilor omului de tip nou, Rolul desenului în predarea geometriei în spaţiu* („Gazeta învăţămîntului") etc. Unele din ele au fost prezentate şi la lecturile pedagogice.

Se constată de asemenea că mai mulţi învăţători şi profesori candidaţi la examenele de grade tratează aceeaşi temă, fiecare în lumina experienţei personale de muncă la catedră, ridică probleme şi încearcă să le soluţioneze. Dacă materialele elaborate pe o anumită temă ar fi cercetate de un colectiv de specialişti şi s-ar folosi ceea ce este pozitiv în fiecare lucrare, s-ar putea elabora o culegere de materiale metodice, deosebit de interesantă şi utilă cadrelor didactice. Autorii ar putea fi îndrumaţi de către cadrele de specialitate de la institutele interregionale de perfecţionare a cadrelor didactice. De asemenea, lucrările metodico-ştiinţifice ar putea să fie studiate de către secţiile de învăţămînt, prin inspectorii de specialitate, ar putea să fie îmbunătăţite şi trimise şcolilor sub formă de scrisori metodice. În acelaşi scop, inspectorii metodişti ar putea să se preocupe mai mult de colaborarea dintre diferiţi membri ai corpului didactic din regiune, care au tratat aceeaşi temă, pentru a elabora lucrări care să fie de folos şi celorlalţi învăţători şi profesori.

O colaborare mai strînsă între secţiile de învăţămînt, institutele de perfecţionare, „Revista de pedagogie", „Gazeta învăţămîntului" şi revistele de specialitate ar transforma lucrările metodico-ştiinţifice dintr-un „scop în sine" (obţinerea gradului II) într-un mijloc important pentru extinderea experienţei înaintate.

Se mai impune ca, în munca metodică, cele mai noi concluzii pozitive în problemele instrucţiei şi educaţiei să fie ilustrate prin activitatea practică: lecţii deschise, interasistenţe, excursii, vizite, lecţii de laborator etc.

În scopul modernizării procesului de predare, cadrele didactice pot cerceta cu atenţie lucrările publicate în presa noastră pedagogică, precum şi în presa străină, pentru ca, aplicînd indicaţiile teoretice — în predarea unei lecţii sau a unui sistem de lecţii — să ridice nivelul muncii instructiv-educative, să ştie să folosească în predare şi mijloace moderne audio-vizuale, ca: filmele, diafilmele, diapozitivele, magnetofonul etc.

Discuţiile teoretice despre folosirea mijloacelor audio-vizuale, purtate în diferite forme ale muncii de perfecţionare, este necesar a fi ilustrate prin activitatea practică. În acest scop, experienţa muncii metodice de la Şcoala medie „Dimitrie Cantemir" din Breaza, de la Şcoala medie din Comăneşti ş.a. poate fi generalizată. De exemplu, într-un referat susţinut în consiliul pedagogic al şcolilor amintite, s-au prezentat principalele probleme ale modernizării predării conţinutului învăţămîntului, prin folosirea variatelor metode de predare. În comisiile metodice s-a discutat aceeaşi temă în lumina problemelor pe care le

ridică predarea diferitelor discipline. S-au ținut apoi lecții deschise în laboratorul școlii, pentru a se familiariza cadrele didactice cu metodica folosirii mijloacelor audio-vizuale. Colectivul cabinetului metodic al școlii a organizat interasistențe, discuții cu profesorii etc., comunicînd periodic eficiența lecțiilor în care s-au folosit mijloacele audio-vizuale.

Eficiente s-au dovedit și activitățile practice prin care s-a urmărit cunoașterea materialului didactic confecționat cu mijloace proprii, familiarizarea cadrelor didactice cu mînuirea, întreținerea și depanarea aparatelor de proiecție și sonorizare existente în școlile de cultură generală. De un real folos sînt și excursiile, vizitele în întreprinderi și instituții, pentru concretizarea unor noțiuni date, unor fenomene și procese tehnologice menite să îmbogățească și să consolideze cunoștințele cadrelor didactice dornice să folosească toate mijloacele pentru perfecționarea lor.

Munca de perfecționare în atenția secțiilor de învățămînt

Activitatea de perfecționare a cadrelor didactice este complexă și variată, solicitînd o atenție deosebită din partea secțiilor de învățămînt. Acestea sprijină direct organizarea și desfășurarea muncii metodice din școală, raion și regiune, formă importantă a muncii de perfecționare, întrucît cuprinde masa largă a cadrelor didactice. Menționînd și sarcinile ce le revin în pregătirea învățătorilor și profesorilor înscriși pentru obținerea gradelor didactice (cursuri de pregătire, consultații, inspecții speciale etc.), în organizarea lecturilor pedagogice, putem spune că de calitatea muncii de îndrumare a secțiilor de învățămînt depinde în mare măsură eficacitatea muncii de perfecționare.

Secțiile de învățămînt pot obține rezultate bune, dacă în munca lor se sprijină pe colective puternice, formate din directori de școli, din profesori și învățători fruntași. Considerăm că fiecare inspector regional sau raional ar trebui să aibă un colectiv de profesori și învățători cu experiență, pe care să-i consulte periodic în problemele conținutului învățămîntului și în problemele privind perfecționarea cadrelor didactice. Acești învățători și profesori ar putea forma colectivul de metodiști pentru cabinetele pedagogice regionale și raionale. Ei ar putea fi antrenați și în rezolvarea unor acțiuni privind perfecționarea cadrelor didactice. Astfel, metodiștii, sub îndrumarea secției de învățămînt, pot elabora planurile de muncă ale activității metodice din raion. De asemenea, pot organiza consultații colective și individuale pentru învățătorii și profesorii care se pregătesc pentru obținerea gradelor, inițiind acțiuni care să asigure popularizarea experienței înaintate în domeniul învățămîntului etc.

Se pot organiza cabinete pedagogice pe lîngă cea mai bună școală medie din orașul de reședință raională sau de la regiune. Adesea, la aceste școli secțiile de învățămînt organizează cercurile pedagogice ale profesorilor de specialitate, consfătuirile raionale, cursurile de perfecționare etc. Majoritatea cadrelor didactice din raion, o dată pe lună sau pe trimestru, iau legătură cu școala medie din centrul de raion.

Cabinetul pedagogic poate sprijini cadrele didactice prin deservirea cu literatura pedagogică și metodică de specialitate, le poate ajuta la studierea și popularizarea experienței pozitive (referate, material didactic confecționat,

planuri de lecţie, lucrări ale elevilor etc.), la orientarea conţinutului muncii metodice către cele mai importante probleme ale activităţii instructiv-educative cerute de etapa de dezvoltare a învăţămîntului din ţara noastră.

Învăţătorii şi profesorii muncesc cu mult simţ de răspundere pentru întocmirea diferitelor materiale (referate, informări, planuri de lecţie etc.). Unele sînt rezultatele unor îndelungate activităţi practice şi unei minuţioase cercetări ştiinţifice, care a asigurat obţinerea rezultatelor pozitive. Însă, unele dintre aceste lucrări se găsesc uneori în dosare, la secţiile de învăţămînt, folosind doar ca „acte justificative" pentru desfăşurarea activităţii metodice.

Cabinetul pedagogic al secţiei de învăţămînt poate iniţia multiple forme de activitate, pentru a studia propunerile şi cerinţele cadrelor didactice, pentru a sesiza noul în munca din şcoală, creînd condiţiile necesare pentru dezvoltarea şi popularizarea lui.

Secţiile de învăţămînt, folosind cabinetele pedagogice, îndrumîndu-le permanent activitatea, vor da un nou impuls muncii de perfecţionare, asigurînd un nivel din ce în ce mai înalt muncii instructiv-educative din şcoli. În acest scop, secţiile de învăţămînt ar putea fi sprijinite, trimiţîndu-li-se unele îndrumări în legătură cu sarcinile, conţinutul şi organizarea cabinetelor pedagogice raionale şi regionale.

★

Problemele tratate în prezentul material, pe care le considerăm utile pentru toţi membrii corpului didactic preocupaţi de creşterea eficacităţii muncii de perfecţionare, au o sferă mai largă decît aceea pe care am încercat s-o prezentăm noi.

De aceea, în prezentarea lor ne-am referit la unele dintre aspectele cele mai importante prin care cadrele didactice pot să se perfecţioneze şi să-şi îmbunătăţească metodele şi procedeele de predare, să fie îndrumate şi ajutate să se poată preocupa şi mai mult de studierea unor aspecte legate de activitatea didactică de specialitate, să facă diverse comunicări ştiinţifice în cadrul lecturilor pedagogice, cercurilor pedagogice — să publice materiale în presa de specialitate etc. În felul acesta să realizeze un larg schimb de experienţă, o tratare mai adîncă şi multilaterală a diverselor materii de învăţămînt şi a problemelor pedagogice, ridicîndu-se calitativ activitatea metodică din şcoală, din raion şi din regiune şi prin aceasta întreaga muncă de instruire şi de educare a tineretului patriei noastre.

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ — ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

Директивы IX-ого Съезда нашей Партии выдвигают перед школой задачи большого значения в области обучения и воспитания школьной молодежи. Одним из основных условий осуществления этих задач является усовершенствование учительских кадров.

Изучая передовой опыт наших учителей, авторы выявляют положительные стороны и обсуждают некоторые вопросы с целью развертывания более разно бразной работы в этой области.

Упоминая роль коллективных форм работы по усовершенствованию (курсы, педагогические кружки, педагогические советы, методические комиссии, и др.) авторы подчеркивают, что определяющим фактором в усовершенствовании учительских кадров является систематическая самостоятельная работа. Анализируются некоторые эффективные средства по ориентации самостоятельного изучения основных вопросов учебно-воспитательной работы.

Анализируя разные формы усовершенствования учительских кадров, авторы подчеркивают возможности для выявления и обобщения передового опыта в учебно-воспитательной работе.

LE PERFECTIONNEMENT DES CADRES DIDACTIQUES — CONDITION DE BASE DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Les Directives du IX Congrès de notre parti, tracent des tâches particulièrement importantes en ce qui concerne l'instruction et l'éducation de la jeunesse scolaire. Une condition de base pour l'accomplissement de ces tâches, c'est le perfectionnement continuel des enseignants.

Analysant l'exprérience obtenue en ce sens dans notre pays, les auteurs mettent en relief ses aspects positifs et soulèvent certains problèmes qui se posent, afin que cette activité soit multilatérale et riche en contenu.

L'article mentionne le rôle des formes collectives de perfectionnement (cours, cercles pédagogiques, conseils pédagogiques, commissions méthodologiques, etc.) et souligne le fait que le facteur décisif dans le perfectionnement des cadres didactiques est l'étude individuelle systématique. On indique des moyens efficients pour l'orientation de l'étude individuelle vers les problèmes fondamentaux de l'activité instructive-éducative et pour aider les cadres didactiques à perfectionner leur maîtrise pédagogique.

Dans le but de faire connaître et populariser les meilleurs résultats obtenus dans l'activité instructive-éducative, les auteurs étudient différentes formes de perfectionnement professionnel et mettent en évidence leurs multiples possibilités.

BETTER EDUCATION THROUGH BETTER TEACHERS

(Abstract)

The Directives of the 9th Party Congres face Rumanian education with tasks of outstanding importance concerning the instruction and training of the school population. One of the cardinal requisites for accomplishing these tasks is the steady training of the teaching staff. Studying the experience gained in the area in this country, the authors stress some positive aspects of the question, making suggestions for better and more fruitful activities in the field. While acknowledging the part played by refresher courses, educational centres and councils, commissions on method etc. in raising the training level of teachers, the article stresses as a basic factor private systematic study patterned on the fundamentals of instructional-educational activities.

CU PRIVIRE LA METODICA PREDĂRII CUNOȘTINȚELOR DESPRE COMPUȘII MACROMOLECULARI

VERONICA FERARINI
și
MARIN VIȘAN

Într-un articol anterior* s-a arătat importanța studierii în școala medie a compușilor macromoleculari, care constituie un capitol nou al chimiei moderne. De asemenea, studiul respectiv a prezentat unele puncte de vedere referitoare la structura și la conținutul unui astfel de capitol în programa școlară de chimie modernă.

Introducerea unui capitol special cu privire la cunoștințele despre compușii macromoleculari este impusă, așa cum se arată, de stadiul dezvoltării chimiei moderne, care explică în același timp realizările chimiei și pe plan industrial. Însușirea de către elevii școlii medii a unui volum corespunzător de cunoștințe în legătură cu polimerii scoate mai mult în evidență caracterul modern al obiectului chimiei școlare.

Dacă principial un astfel de punct de vedere referitor la adîncirea studiului substanțelor macromoleculare în școala medie și anume în ultima clasă, în cadrul chimiei organice, nu poate să fie obiectat, datorită evidentei necesități de a lega cursul de chimie cu cele mai noi realizări practice ale chimiei moderne, există totuși unele rețineri legate mai ales de condițiile didactice pe care le impune încadrarea cunoștințelor respective în sistemul cunoștințelor din programa școlară în vigoare și mai ales legate de aspectul metodic nou, pe care de asemenea îl impune noul conținut.

Determinați de marea importanță pe care o are însușirea cunoștințelor despre polimeri de către elevi pentru pregătirea lor de cultură generală și pentru asigurarea unei legături mai trainice între școală și producție, am predat în condiții experimentale acest capitol, urmînd îndeosebi metodica lecțiilor respective, precum și rezultatele predării, reflectate în nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi însușite de elevi **.

---

* V. Ferarini și M. Vișan, *Importanța studiului compușilor macromoleculari în școala medie*, Revista de pedagogie nr. 5/1964.

** Cercetarea s-a desfășurat la Școala medie nr. 22 „Gh. Lazăr" din București, la clasa a XI-a ; lecțiile au fost predate de prof. Felicia Aldea.

O primă problemă care se ridică în legătură cu studiul compușilor macromoleculari este aceea a încadrării lor în sistemul cunoștințelor de chimie organică ce se predau în școala medie. În general, am considerat bine ales locul oferit acestei categorii de cunoștințe în programa școlară în vigoare pentru ultima clasă, la sfîrșitul cursului de chimie organică. Am făcut însă două intervenții spre deosebire de programă și anume, în primul rînd, am integrat capitolul respectiv în unitatea cunoștințelor de chimie organică, pregătind astfel elementele de legătură începînd chiar cu capitolul referitor la hidrocarburi. În al doilea rînd, am conceput capitolul referitor la compușii macromoleculari într-un mod cu totul nou față de programă.

Ar fi fost necesar, după părerea noastră, pentru a adînci studiul cunoștințelor respective conform planului de cercetare, să acordăm un timp mai mare de trei ore cît prevede programa, însă am fost nevoiți să ne încadrăm în limitele acestei durate.

În scopul încadrării temei respective în sistemul cunoștințelor de chimie organică, am urmărit predarea cunoștințelor la următoarele capitole: hidrocarburi nesaturate cu legătură dublă și triplă, cauciuc, aldehide etc., făcînd unele intervenții care serveau la adîncirea aspectelor necesare înțelegerii ulterioare a cunoștințelor despre compușii macromoleculari.

Astfel, la capitolul hidrocarburi nesaturate — olefine — atunci cînd s-au predat proprietățile chimice ale acestora, s-a insistat asupra explicării mecanismului de formare a moleculelor mari de polimeri prin ruperea dublelor legături și prin apariția la capetele moleculelor a valențelor libere. La lecțiile despre cauciuc, pe lîngă faptul că s-au putut adînci cunoștințele referitoare la mecanismul reacțiilor de polimerizare, cu care elevii au făcut cunoștință în cadrul lecțiilor anterioare, s-a lărgit sfera explicațiilor referitoare la metodele de obținere a cauciucului prin sinteză.

Manualul prezintă într-o formă descriptivă modalitățile de obținere a cauciucului prin sinteză, pornind de la metodele tradiționale de obținere a cauciucului natural și insistînd asupra proprietăților fizice și a metodelor practice de obținere a cauciucului sintetic. Referirile la structură se limitează doar la faptul că moleculele de cauciuc sînt de un tip special, că sînt numite macromolecule. Pentru a sprijini scopul urmărit de noi a fost necesar să intervenim mai mult la acest capitol, explicînd elevilor specificul structurii, care determină proprietățile caracteristice acestor substanțe. S-a explicat elevilor că diferitele proprietăți fizico-mecanice specifice cauciucului se datoresc particularităților structurii macromoleculelor și anume formei lanțului de bază. S-a insistat îndeosebi asupra faptului că macromoleculele de cauciuc sînt constituite din verigi elementare identice, care se repetă de „n“ ori. Tot în această lecție s-a insistat asupra înțelegerii mecanismului reacției de polimerizare, ca metodă de bază în obținerea pe cale sintetică a compușilor macromoleculari.

La lecția despre aldehide s-a insistat asupra specificului reacției de policondensare prin care se explică un nou mod de obținere a polimerilor. În această lecție s-a putut face comparație între reacția de polimerizare despre care elevii au învățat la hidrocarburile nesaturate și reacția de policondensare, arătîndu-le că amîndouă constituie metode de bază în obținerea diferiților polimeri.

Tema propriu-zisă, referitoare la studiul sistematic al compușilor macromoleculari, a fost concepută în felul următor: În prima lecție s-a făcut — cu

ajutorul elevilor — o recapitulare a principalelor cunoștințe referitoare la caracteristicile particulare studiate în etape disparate ale cursului. Pentru a constitui punctul de plecare în studiul sistematic al polimerilor, elementele caracteristice studiate la hidrocarburile nesaturate cu dublă și triplă legătură, aldehide, zaharuri, au fost grupate de data aceasta într-un anumit sistem, neurmărindu-se succesiunea sub care ele au fost studiate anterior. Elevii au fost anunțați că vor trece la studiul sistematic al unei categorii de compuși chimici despre ai căror reprezentanți au învățat în mod disparat în întregul curs de chimie organică. Cunoștințele reamintite cu această ocazie — despre caracteristicile substanțelor macromoleculare studiate — au servit la fixarea însușirilor compușilor macromoleculari naturali sub aspectul structurii lor specifice. Astfel, cunoștințele elevilor despre compușii macromoleculari naturali au fost sistematizate după următoarea structură :

— aspectul specific al elementului structural ;
— modul de asociere a unităților structurale în molecula polimerului ;
— natura caracteristică a proprietăților polimerilor.

Cunoașterea de către elevi a acestor elemente definitorii ale compușilor macromoleculari naturali a constituit o bază temeinică în vederea trecerii la prezentarea noilor cunoștințe despre compușii macromoleculari de sinteză.

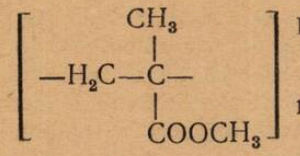
Studiul propriu-zis al cunoștințelor despre compușii macromoleculari de sinteză a început cu prezentarea unui scurt istoric referitor la diferitele încercări de obținere pe cale sintetică a compușilor macromoleculari. S-au arătat dificultățile întîmpinate de către oamenii de știință în legătură cu determinarea naturii specifice a structurii compușilor macromoleculari naturali și s-a insistat asupra acestui moment, deoarece constituia cel mai potrivit prilej de a discuta cu elevii natura particulară a structurii polimerilor, în comparație cu structura celorlalți compuși organici cunoscuți. O astfel de discuție a fost posibilă datorită faptului că ea s-a bazat pe o pregătire prealabilă a elevilor. Au fost prezentate cercetările lui H. Meyer și H. Marck concretizate în teoria micelară, după care compușii macromoleculari sînt constituiți din micele, și teoria macromoleculară a lui G. Staudinger, după care acești compuși sînt formați din molecule lungi și flexibile care determină toate însușirile lor caracteristice.

S-a subliniat faptul că, cu toate limitele cercetărilor respective, ulterior ele au contribuit la lămurirea definitivă a bazelor științifice privind structura polimerilor. Caracteristic polimerilor este faptul că ceea ce reprezintă pentru celelalte substanțe organice sau neorganice molecula, pentru polimeri reprezintă macromolecula.

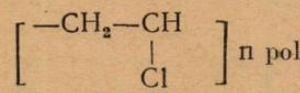
Macromolecula, însă, ca unitate de structură, nu este formată — ca în cazul moleculelor cunoscute — dintr-un număr determinat de atomi, ci din grupe de atomi diferiți, care prin repetarea de „n“ ori îi dau naștere. Specific este și faptul că valoarea masei moleculare a polimerilor nu este o mărime constantă, ci variază o dată cu gradul de polimerizare. Se poate vorbi deci de o masă macromoleculară medie.

Un moment important în lecție l-a constituit demonstrarea că varietatea polimerilor se datorește structurii lor și sub raportul naturii unităților structurale.

Exemple :



polimetacrilat de metil (plexiglas)



policlorură de vinil

sau în general [— M —] n în care M este unitatea structurală a macromoleculei.

Caracteristică structurii polimerilor este și forma geometrică a macromoleculelor. S-au prezentat elevilor cele trei tipuri de macromolecule după forma lor geometrică :

Macromolecule liniare
Macromolecule ramificate
Macromolecule spațiale

S-a arătat că pe baza descoperirii naturii specifice a compușilor macromoleculari naturali s-a putut trece cu succes la obținerea de compuși asemănători și pe cale de sinteză.

Conținutul lecției următoare s-a referit la proprietățile generale ale polimerilor și la metodele de sinteză. Atît unele, cît și altele au fost prezentate ca o consecință logică a particularităților structurii.Astfel, s-a explicat elevilor că, spre deosebire de celelalte substanțe chimice, polimerii se prezintă între anumite limite de temperatură în trei stări : elastică, vîscoasă și sticloasă. Datorită acestei particularități, polimerii își găsesc multiple utilizări în industrie, avînd o mare stabilitate în procesele tehnologice. De asemenea, ca o consecință a structurii lor specifice, polimerii nu au punct fix de topire, ci un interval de temperaturi între care se topesc, uneori observîndu-se chiar numai înmuierea polimerului. Topitura nu are forma obișnuită a unui lichid mobil, ca în cazul celorlalte substanțe, ci este densă, legată și cu aspect vîscos. O altă proprietate deosebit de importantă din punct de vedere practic este aceea a limitelor de temperaturi între care pot fi folosiți : —70° și + 250°. Aceste proprietăți explică și marile posibilități de prelucrare și de utilizare ale materialelor din polimeri.

Cunoștințele pe care le posedau elevii despre forma macromoleculei au putut ajuta la explicarea unor proprietăți fizico-mecanice ale compușilor macromoleculari. Astfel, proprietăți, ca : flexibilitatea, elasticitatea, rezistența la rupere se datoresc formei geometrice a moleculelor. De exemplu, polimerii liniari și în parte cei ramificați prezintă o mare rezistență la rupere, deoarece macromoleculele liniare se pot orienta ușor una față de cealaltă sub acțiunea unor forțe dinafară.

În continuare, li s-a explicat elevilor că proprietățile fizice și fizico-mecanice ale polimerilor spațiali depind de numărul și regularitatea dispunerii punților de legătură dintre macromolecule. Spre deosebire de cei ramificați și liniari, polimerii spațiali sînt mai puțin elastici și prezintă rezistență ridicată la deformări.

Cunoscînd structura şi însuşirile compuşilor macromoleculari, s-au putut demonstra elevilor tipurile fundamentale de reacţii chimice pe baza cărora se pot obţine polimeri sintetici — polimerizarea şi policondensarea. Cu toate că elevii cunoscuseră reacţia de polimerizare încă de la capitolul „hidrocarburi aciclice nesaturate", s-a insistat asupra acestei metode în cadrul lecţiei respective, ca fiind o reacţie caracteristică de obţinere a compuşilor macromoleculari. În legătură cu procesul de polimerizare s-a explicat că gradul de nesaturare scade, că numărul total de molecule se micşorează, iar masa moleculară medie se măreşte. În continuare, au fost prezentate elevilor tipuri de reacţii de polimerizare: polimerizarea în lanţ şi polimerizarea mixtă (copolimerizarea).

Cu ajutorul elevilor a fost reamintită forma generală a reacţiei de polimerizare în lanţ:

$$n\ A \longrightarrow (A)\ n$$

şi faptul că ea este specifică substanţelor cu caracter nesaturat — cu dublă sau triplă legătură. De asemenea, s-a subliniat aplicabilitatea practică a acestei reacţii pentru producerea fibrelor sintetice, maselor plastice şi cauciucurilor obţinute din butadienă. S-a explicat apoi reacţia de copolimerizare şi s-a definit această reacţie ca fiind procesul de polimerizare mixtă a doi sau mai mulţi monomeri diferiţi, în urma căruia rezultă compuşi macromoleculari numiţi copolimeri.

Important de semnalat este că în compoziţia lanţului copolimerului intră un număr de verigi diferite, corespunzător numărului iniţial de monomeri. În formă generală, procesul de copolimerizare a doi monomeri A, B diferiţi poate fi reprezentat astfel:

$$-A-A-B-A-B-B-B-A-$$

Copolimerul rezultat are o structură neregulată, care determină compoziţia şi proprietăţile sale. Acest fapt este de o însemnătate practică deosebită, deoarece — folosind diferiţi monomeri — se pot obţine polimeri cu proprietăţi din cele mai variate. Aşa se fabrică în industrie cauciucul sintetic de tip SKN şi unele fibre sintetice.

După ce s-a explicat mecanismul reacţiei de policondensare, s-au menţionat substanţele ce pot rezulta — bachelita, poliamidele mixte, care posedă în compoziţia lor grupe funcţionale. Policondensarea a fost definită ca fiind reacţia de unire a mai multor molecule, însoţită de eliminarea de molecule simple: apă, alcool, amoniac, acid clorhidric. S-a făcut deosebirea între reacţia de polimerizare şi de policondensare, accentuîndu-se faptul că produşii rezultaţi în urma policondensării nu mai corespund din punct de vedere al compoziţiei cu compoziţia elementară a substanţelor iniţiale.

De asemenea, s-a explicat elevilor că policondensarea este specifică substanţelor care au în moleculă grupe funcţionale, de exemplu, procesul de condensare al aminoacizilor în sinteza capronului:

$$HOOC-(CH_2)_5-\underset{\underset{H}{|}}{N}\ \boxed{H+HO}\ OC-(CH_2)_5-NH_2 \longrightarrow$$

$$\longrightarrow HO\ OC-(CH_2)_5-NH-CO-(CH_2)_5-NH_2+H_2O$$

Grupările COOH și NH_2 de la extremități reacționează eliminînd apă și astfel moleculele se leagă între ele formînd lanțul de bază al macromoleculei :

$$— OC — (CH_2)_5 — NH — CO — (CH_2)_5 — NH —$$

Cunoașterea structurii, a proprietăților și a metodelor de bază aplicate la obținerea diferiților polimeri, a pregătit elevii ca să poată înțelege criteriile de clasificare a compușilor macromoleculari obținuți pe cale de sinteză.

Cea de-a treia lecție din sistemul temei referitoare la studiul polimerilor a avut ca obiectiv problemele clasificării polimerilor după criteriile menționate și prezentarea succintă a reprezentanților mai importanți din fiecare categorie.

Principalul în explicarea cunoștințelor referitoare la clasificarea substanțelor macromoleculare l-a constituit stabilirea legăturii dintre structură, proprietățile generale și cele trei categorii de polimeri : cauciucuri, mase plastice, fibre sintetice. Suma cunoștințelor dobîndite de elevi, atît în timpul anului cît și în primele două lecții din cadrul acestui capitol, le-a dat posibilitatea să aibă o participare activă într-o măsură mai mare la această lecție, în procesul predării cunoștințelor.

S-au reamintit cu ajutorul elevilor cunoștințele despre polietilenă, cauciuc, rășini fenolformaldehidice, pe care le primiseră în cadrul capitolelor studiate anterior. În tratarea lor, cu prilejul sistematizării materialului predat, am insistat mai mult asupra acelor aspecte care să ilustreze cunoștințele noi despre aceste substanțe legate direct de studiul polimerilor.

În ultima lecție, care a încheiat ciclul de lecții în care au fost prezentați principalii reprezentanți ai diferitelor categorii de polimeri, s-a făcut cu această ocazie o aplicare a tuturor cunoștințelor predate în lecțiile precedente.

Prezentînd diferiți polimeri, am arătat cum se obțin pe cale de sinteză, cum se explică însușirile lor deosebite prin structură și, ca urmare, varietatea domeniilor de utilizare în practică. Elevii cunoșteau din primele lecții că policlorura de vinil se obține prin polimerizarea clorurei de vinil. Li s-a arătat că unitatea structurală se reprezintă astfel : $\left[—CH_2—\underset{\displaystyle Cl}{\underset{|}{CH}}— \right]_n$; de asemenea, li s-a explicat că polimerul rezultat este format din macromolecule liniare sau puțin ramificate :

$$\cdots\cdots CH_2—\underset{\displaystyle Cl}{\underset{|}{CH}}—CH_2—\underset{\displaystyle Cl}{\underset{|}{CH}}—CH_2—\underset{\displaystyle Cl}{\underset{|}{CH}}—\ldots$$

Studiul proprietăților determinate de structură a arătat că policlorura de vinil — tehnică are masa moleculară cuprinsă între 18 000—30 000 și că este stabilă între temperaturi cuprinse de la —50° și +60°. Referitor la solubilitate, s-a demonstrat că policlorura de vinil este insolubilă în apă și alcool, dar că este solubilă în amestecuri de solvenți (sulfură de carbon + acetonă). Datorită acestor proprietăți este mult folosită la fabricarea materialelor pentru acoperire, pentru izolarea cablurilor electrice, pentru tuburi și piese destinate diferitelor aparate etc. În mod analog s-a procedat și în predarea cunoștințelor despre alți polimeri.

Rezultatele cercetării. După predarea întregului sistem de lecții ne-am propus să verificăm nivelul de cunoștințe al elevilor sub raportul volumului și

al principalelor aspecte, care ar reflecta calitatea cunoştinţelor însuşite. Implicit, prin aceasta voiam să apreciem calitatea însuşirii acestor cunoştinţe în condiţii experimentale, accesibilitatea lor, precum şi metodica aplicată.

Pentru a avea o mai mare certitudine, am conceput probe speciale de control pe care le-am dat spre rezolvare elevilor din clasa experimentală şi elevilor din clasa de control. Ambele clase au făcut parte din aceeaşi şcoală, iar elevii au fost pregătiţi în clasele anterioare de aceeaşi profesoară.

Datorită faptului că aveam de verificat un volum restrîns de cunoştinţe, care se distingeau printr-o unitate determinată de o structură logică, am putut să concepem o astfel de probă, care să poată verifica, pe de o parte, ansamblul cunoştinţelor, iar pe de alta, posibilităţile de aplicare a acestora la o anumită categorie de reprezentanţi. Pentru a cuprinde o sferă mai mare de aspecte, care să ne convingă asupra valorii rezultatelor, am conceput proba în două variante care aveau următoarele caracteristici: ambele solicitau, pe de o parte, cunoştinţele generale, comune, iar pe de altă parte, fiecare se referea la cazuri particulare diferite. Astfel, o variantă a probei conţinea următoarele: 1) să se scrie schema de clasificare a polimerilor; 2) să se grupeze cunoştinţele însuşite în clasă în legătură cu *cauciucurile* după o anumită schemă indicată — structură, proprietăţi, modul de obţinere. Varianta a doua conţinea aceeaşi sarcină, cu aplicaţie specială la *fibrele sintetice.*

Pentru fiecare punct am stabilit de la început criterii obiective de apreciere. Referitor la clasificarea polimerilor, se considera că răspunsul este corect, dacă elevii realizau gruparea după proprietăţile de bază cunoscute. Pentru indicaţia corectă a *structurii polimerilor menţionaţi în probă*, un răspuns corect trebuia să conţină trei elemente:

a. felul atomilor;
b. proporţia atomilor;
c. natura unităţii structurale.

Pentru aprecierea corectă a indicaţiilor referitoare la proprietăţi au fost stabilite patru criterii:

1. referiri cu privire la semnificaţia deosebită a masei moleculare;
2. starea de agregare a polimerilor;
3. proprietăţile fizico-mecanice determinate de forma geometrică a moleculelor;
4. comportarea faţă de agenţii chimici.

De asemenea, s-a stabilit că, pentru a fi considerat corect, răspunsul privind indicaţiile referitoare la modul de obţinere trebuia să conţină următoarele:

— tipul de reacţie specific categoriei de polimeri;
— reacţia dintre monomeri identici sau diferiţi;
— modul de legare al monomerilor între ei;
— formarea lanţului de polimeri;
— exemple de polimeri din aceeaşi categorie.

În plus, pentru varianta referitoare la polimerii obţinuţi prin policondensare, răspunsul trebuia să menţioneze eliminarea substanţelor cu masă moleculară mică. Pe baza criteriilor de apreciere a răspunsurilor la proba de control, s-a stabilit un procentaj general pentru fiecare categorie de cunoştinţe în parte, care să exprime valoarea răspunsurilor.

În scopul aplicării probei de control, clasa experimentală a fost împărțită în două grupe omogene din punct de vedere al compoziției elevilor (ca nivel de pregătire). Fiecărei grupe i s-a dat să răspundă la una din variantele probei. Probe asemănătoare au fost date și unei clase de control, în aceleași condiții. Trebuie să menționăm că proba a fost elaborată în așa fel încît să poată fi rezolvată și de către elevii clasei de control, care au primit o pregătire pe baza programei și a manualului în vigoare.

Rezultatele obținute de elevii clasei experimentale sînt exprimate în număr de puncte (vezi tabelul).

Clasa experimentală	Clasificare		Structură		Proprietăți		Mod de obținere		Total	
	Punctaj realizat	Procent	Punctaj realizat	Procent	Punctaj realizat	Procent	Punctaj realizat	Procent	Punctaj realizat	Procent
	65	60%	73	90%	84	77%	154	81%	37,3	81%

Din tabelul de mai sus, cît și din conținutul probelor completate de elevi, rezultă în mod categoric calitatea cunoștințelor elevilor din clasa experimentală, atît în ansamblu, cît și în legătură cu fiecare categorie de probleme. Faptul că elevii clasei experimentale au reușit să facă față în condiții bune sarcinilor pe care le punea proba, sarcini care exprimau o exigență deosebită, fără o intervenție specială în vederea fixării și repetării cunoștințelor, demonstrează nu numai accesibilitatea cunoștințelor introduse în sistemul de lecții experimentale cu privire la studiul polimerilor, ci, totodată, superioritatea organizării sistemului de cunoștințe pe baza unor corelații logice, strict determinate între diferitele lor componente. De asemenea, nivelul ridicat al cunoștințelor elevilor constituie o dovadă a calității corespunzătoare a metodicii aplicate în cadrul lecțiilor experimentale.

În al doilea rînd, rezultă cu destulă claritate un fapt important, semnificativ pentru aprecierea rezultatelor procesului învățării și anume proporționalitatea aproximativă a valorii răspunsurilor repartizate pe categorii de probleme. Între nivelul de cunoștințe demonstrat de elevi în legătură cu criteriile de clasificare a polimerilor, pe de o parte, structură și proprietăți pe de altă parte, există diferențe nesemnificative, ceea ce demonstrează atît caracterul unitar al cunoștințelor, cît și faptul că elevii stabilesc relații logice între diferitele categorii de cunoștințe. Acest aspect deosebit de important este oglindit mai ales în calitatea răspunsurilor din probe.

Rezultatele înregistrate la probele de control mai relevă și un alt aspect care subliniază calitatea cunoștințelor însușite de elevii clasei experimentale. Faptul că între elevii din cele două grupe s-a constatat o mare asemănare a modului în care au răspuns la probă, cu toate că aveau de făcut față — între

altele — şi unei sarcini particulare deosebite, demonstrează capacitatea elevilor de a se ridica la înţelegerea generalului şi de a interpreta particularul prin general.

Fără îndoială că uşurinţa cu care elevii clasei experimentale au putut sesiza generalul din cazurile particulare date spre analiză, şi invers, demonstrează un nivel ridicat al gîndirii logice realizat în procesul predării în condiţii experimentale.

Concluzii de o reală valoare obiectivă se desprind şi la o analiză atentă a aspectului particular, care rezultă din compararea modului în care elevii clasei experimentale au răspuns la problematica probei. Avînd în vedere că cel mai scăzut punctaj înregistrat de unii elevi ai clasei experimentale depăşeşte media între punctajul minim şi maxim, aceasta ne demonstrează omogenitatea pregătirii elevilor din această clasă. Chiar şi elevii consideraţi ca slabi la învăţătură au putut înregistra o valoare medie de răspunsuri. Numai 3 elevi din 27 nu au obţinut nici un punct la cîte o problemă din cadrul probei, dar au răspuns la celelalte trei probleme, reuşind în felul acesta să se menţină la un punctaj total mediu. De exemplu, eleva J. D. nu a obţinut nici un punct din cele trei la clasificarea polimerilor, în schimb a realizat punctajul maxim la structură, proprietăţi şi aproape de maxim la metoda de obţinere, realizînd un număr de 13 puncte din totalul de 17 posibile.

Dacă am adînci analiza rezultatelor, comparînd diferite aspecte ale modului în care au rezolvat problemele diferite categorii de elevi din clasa experimentală şi din clasa de control, am ajunge şi la alte concluzii, care fără îndoială ar pleda în favoarea experimentului nostru, privit prin prisma sistemului logic de cunoştinţe elaborat şi a metodicii aplicate.

Concluzii. Rezultatele cercetării confirmă ideea posibilităţii de îmbunătăţire permanentă a predării chimiei în şcoala medie de cultură generală, atît sub raportul modernizării cît şi a metodelor de predare. Rezultă, de asemenea, că îmbunătăţirea însuşirii chimiei nu poate fi concepută fără a include în sfera preocupărilor şi aspectul educativ-formativ în legătură cu dezvoltarea gîndirii elevilor.

Cercetarea noastră confirmă încă o dată posibilităţile pe care le oferă actualul sistem al cunoştinţelor de chimie, ca premisă valoroasă pentru lărgirea şi introducerea în programele şcolare a unor capitole pe care le reclamă stadiul înregistrat de ştiinţa chimiei. Nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor din şcoala medie, în special a elevilor din ultimele clase, permite introducerea nu numai a unor elemente de chimie modernă, ci a unor capitole, teme şi chiar sisteme închegate, bineînţeles ţinînd seama de încadrarea şi de prelucrarea lor pe baza principiilor logicii didactice.

Rezultatele la care s-a ajuns în cadrul cercetării — privind introducerea unui capitol sistematic în legătură cu compuşii macromoleculari — depăşesc valoarea strictă a obiectivelor cercetării, demonstrînd, totodată, necesitatea organizării unor acţiuni mai ample, care să ducă la o reînnoire şi a altor capitole ale obiectului chimiei şcolare.

Cercetările fundamentale care se efectuează în prezent de către diferite colective, pe probleme restrînse, vor trebui valorificate în cercetări mai ample, aplicate, ca astfel să se poată contribui la orientarea modernă a întregului proces de predare a chimiei din şcoala noastră.

О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ „ВЫСОКОМОЛЕКУЛЯРНЫЕ СОЕДИНЕНИЯ"

(Резюме)

В статье анализируются результаты исследования, проведенного в связи с экспериментальным введением новых знаний по теме „Пластмассы" в последнем классе средней школы.

Являясь продолжением очерка, напечатанного в прошлом году, в статье одсуждаются главным образом методические вопросы преподавания вышеуказанных знаний.

Обсуждаются два основных вопроса: а) *распределение новых знаний в общей системе знаний по органической химии и* (б) *методика преподавания понятий, образующих содержание данной главы.*

Одновременно с анализом возможностей срастания новых знаний с общей системой знаний авторы обсуждают и вопрос о том, как нужно подготовить учащихся при преподавании предшествующих глав с целью облегчить понимание знаний о высокомолекулярных соединениях.

Результаты контрольных проб подтверждают правильность начальных экспериментальнх положений и методики иследования.

A PROPOS DE LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DES CONNAISSANCES SUR LES COMPOSÉS MACRO-MOLÉCULAIRES

(Résumé)

L'article présente les résultats d'une recherche relative à l'introduction expérimentale de certaines connaissances nouvelles dans le thème „Masses plastiques", que l'on étudie dans la dernière classe de l'école moyenne. Etant une continuation d'une étude publiée il y a un an, le matériel est axé spécialement sur l'aspect méthodique de l'enseignement des connaissances respectives.

Evidemment, on met l'accent sur deux aspects, à savoir: la manière d'encadrer les nouvelles connaissances dans le système général des connaissances de chimie organique et la méthodalogie de l'enseignement des notions qui constituent le contenu de l'article. Concomitamment avec la démonstration des possibilités de cet encadrement, les auteurs montrent comment doivent être préparés les élèles pendant qu'ils étudient des chapitres antérieurs, pour leur faciliter la compréhension des connaissances sur les polymères.

La valeur de la méthode appliquée expérimentalement est démontrée par les résultats concluants obtenus à l'aide d'épreuves spéciales qui ont été données aux élèves d'une classe expérimentale et aux élèves d'une classe de contrôle.

ON TEACHING NOTIONS OF MACROMOLECULAR COMPOUNDS EXPERIMENTALLY

(Abstract)

The article presents the results of a research on the experimental introduction of further notions of chemistry as part of the lesson on "Plastics" taught in the top grade of the secondary school. Being a sequel to a study published a year before, the material is mainly concerned with the methodological side of the question, stressing the place of fresh notions in the general system of notions of organic chemistry, and the way of teaching these notions. The authors show that the pupils must be put in the may of understanding notions of polymers previously to being given such fresh knowledge, i.e. in some previous chapters.

The conclusive results obtained through special tests given to pupils in the experimental and control classes point to the value of the method used experimentally by the authors.

UNELE CONSTATĂRI PRIVIND DEZVOLTAREA INTELECTUALĂ A ELEVILOR DIN CLASELE I—IV CU PREDARE PE OBIECTE DE CĂTRE MAI MULTE CADRE DIDACTICE *

ION RIZEA
Cercetător ştiinţific stagiar la
Institutul de ştiinţe pedagogice

Experimentarea predării pe obiecte de către mai multe cadre didactice în clasele I—IV ale şcolii generale de 8 ani situează cercetarea pedagogică din ţara noastră pe linia căutărilor unor căi mai eficiente pentru realizarea sarcinilor educaţiei comuniste, multilaterale a tinerei generaţii.

Rezultatele cercetărilor de masă întreprinse pînă în prezent au reliefat faptul că în condiţiile noului sistem elevii îşi însuşesc mai temeinic cunoştinţele, la un nivel superior de gîndire logică. Datele statistice arată că elevii din clasele experimentale au progresat continuu, mai ales în planul raţionamentului, realizînd faţă de clasele de control un avans crescînd de la 14%, în prima etapă, pînă la circa 24%, în ultima etapă [1].

Aceste rezultate prezintă un deosebit interes, întrucît dezvoltarea intelectuală constituie premisa esenţială, hotărîtoare în realizarea cu succes a dezvoltării multilaterale. Pe de altă parte, ele privesc perioada micii şcolarităţi, care are un rol important în dezvoltarea ulterioară a copiilor, deoarece se caracterizează printr-o mare plasticitate a funcţiilor activităţii nervoase superioare şi oferă astfel terenul cel mai propice pentru structurarea celor mai variate asocieri şi sisteme de legături, a celor mai importante acţiuni şi operaţii intelectuale.

Cercetările psiho-pedagogice arată că dezvoltarea intelectuală a elevilor nu este efectul nemijlocit al procesului instructiv-educativ şi nu se identifică cu simpla însuşire a cunoştinţelor, fie ea oricît de temeinică. Ea este rezultatul proceselor psihice intime pe care elevul le efectuează în munca de învăţare, într-un mod determinat de conţinutul şi mai ales de metodele influenţării

* Iniţierea şi conducerea ştiinţifică a cercetării aparţin tov. P. Popescu-Neveanu.

[1] Vezi P. Popescu-Neveanu, *Rezultate şi constatări noi privind experimentarea predării de către mai mulţi profesori la clasele I—IV*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1963, p. 16—29.

pedagogice, de măsura în care acestea solicită progresiv potențele lui intelectuale. În desfășurarea muncii de învățare, treptat, cresc în complexitate și se dezvoltă înseși aceste procese intime care o realizează: analiza și sinteza, abstractizarea și generalizarea, forțele de cunoaștere ale elevului [2].

Rezultă de aici că adevărata dezvoltare intelectuală a elevilor este realizabilă în procesul instructiv-educativ în măsura în care acesta stimulează dezvoltarea operațiilor intelectuale și justa lor corelare în procesul de însușire, de cunoaștere și de reflectare a realității obiective.

Ținînd seama de aceste considerente datele statistice de mai sus referitoare la succesele claselor experimentale pe linia raționamentului, dat fiind caracterul lor global, nu ne-au permis să surprindem acele procese intime care stau la baza succeselor amintite, măsura în care ele erau favorizate de condițiile experimentale de predare la clasele I—IV. În cercetarea de pînă acum a acestui sistem, problema dezvoltării intelectuale a elevilor a fost abordată global, fără a se organiza observații sau sondaje orientate special în acest scop. De aceea, era necesară o nouă cercetare pentru a vedea cum decurge dezvoltarea intelectuală în intimitatea ei. Astfel, s-a pornit de la ipoteza că în noul sistem de predare elevii realizează un progres mai mare tocmai în domeniul proceselor de analiză și sinteză, de abstractizare și de generalizare etc. pe care profesorul, predînd un singur obiect, are posibilitatea să le solicite și să le stimuleze prin procedee variate și specifice obiectului dat, mai intens decît o poate face învățătorul care predă toate obiectele, cu o pregătire și posibilități inegale de la un obiect la altul.

Cercetarea noastră a urmărit sesizarea gradului în care predarea de către mai multe cadre didactice favorizează dezvoltarea proceselor intelectuale, comparativ cu sistemul obișnuit de predare, și s-a desfășurat în mod intensiv într-o singură școală din Capitală, în anul școlar 1962/1963 și primul trimestru al anului 1963/1964.

O astfel de cercetare necesită observarea riguroasă a activității desfășurate de cadrele didactice și a modului în care reacționează elevii la influențele exercitate asupra lor în procesul instructiv-educativ. În acest scop, ne-am concentrat atenția asupra disciplinelor de bază — limba română și matematică —, oprindu-ne mai ales la un sistem de lecții (despre fenomenele naturii, compuneri, noțiunea de substantiv, de adjectiv, cele patru operații aritmetice, rezolvarea problemelor și altele) pe care le-am observat și protocolat (peste 250 protocoale). Observarea a cuprins atît clasele I—IV din sistemul experimental de predare, cît și clase de control din sistemul obișnuit.

Materialul observativ rezultat l-am analizat prin prisma următoarelor criterii:

a) În ce măsură diferitele procedee metodice, întrebările și materialul didactic folosit stimulează procesele analitico-sintetice, de abstractizare și generalizare, adîncesc înțelegerea și însușirea conștientă a cunoștințelor;

[2] Vezi Ion Radu, *Raportul dintre educație și dezvoltarea copilului în discuția psihologilor și pedagogilor sovietici*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1958; L. V. Zankov, *Despre problema educației și a dezvoltării*, „Analele romîno-sovietice", seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1958.

b) în ce măsură modul de verificare și de consolidare, precum și sistematizarea ce se dă cunoștințelor noi favorizează puterea de abstractizare și de generalizare, capacitatea integrativă a elevilor;

c) în ce măsură stimularea acestor procese intelectuale, însușirea conștientă a cunoștințelor, se concretizează în răspunsuri și judecăți mai personale și independente ale elevilor claselor experimentale, comparativ cu clasele de control.

În afara observației, am recurs la o serie de investigații experimentale. Astfel, am dat unui număr de 120 elevi o probă de recunoaștere și descriere a unor imagini. Acest experiment individual ne-a permis să comparăm posibilitățile analitico-sintetice ale elevilor din clasele experimentale și de control în procesul percepției, recunoașterii și descrierii unor imagini. Pe lîngă acestea, am aplicat un sondaj mai larg în trei școli din Capitală, constînd din probe la limba română și matematică, însumînd circa 1 000 de lucrări.

*

Din observațiile efectuate la lecții se remarcă nivelul superior la care își desfășoară activitatea cel care predă un singur obiect. El descoperă și folosește o gamă largă de metode și procedee adecvate disciplinei pe care o predă, îmbrățișează laturi multiple în analiza fenomenelor, contribuind astfel la formarea unor ample asocieri temporare. Și învățătorul încearcă acest lucru, dar posibilitățile și rezultatele rămîn limitate la pregătirea sa inegală în domeniul obiectelor pe care le predă. Totodată, fiecare profesor își pune amprenta distinctă a stilului și personalității sale în formarea gîndirii și personalității elevilor, iar suma corelată a unor asemenea influențe exercitate în cadrul diferitelor obiecte, de diferiți profesori, determină dezvoltarea mai intensă a elevilor sub toate aspectele, inclusiv cel intelectual.

Prin dozarea judicioasă a unui variat material intuitiv, prin legarea sistematică a cunoștințelor anterioare cu cele noi în procesul de predare, prin îmbinarea frecventă a verificării curente cu expunerea noilor cunoștințe, profesorul stimulează structurarea unor variate asocieri, dezvoltarea proceselor analitico-sintetice, a puterii integrative și de generalizare a elevilor.

Solicitarea explicațiilor cauzale — mai frecventă în clasele experimentale — dezvoltă raționamentul cauzal, făcînd mai profundă înțelegerea fenomenelor studiate, prin interpretarea lor cauzală. Aceasta deprinde pe elevi să caute, să analizeze și să sesizeze în fapte și fenomene însușirile și cauzele lor esențiale. Drept urmare, elevii claselor experimentale stăpînesc și aplică corect noțiunile studiate, dovedesc o independență mai mare în răspunsurile și în judecățile lor, alcătuiesc compuneri mai riguros închegate din punct de vedere logic și mai complete prin aspectele surprinse în cadrul subiectului dat. Nivelul de operare în judecarea și în rezolvarea problemelor este de asemenea superior claselor de control. Întrucît profesorii de la clasele experimentale exersează pe elevi mai mult decît un singur învățător în completarea enunțului unor probleme, în complicarea treptată a conținutului faptic și a sistemului de relații al problemelor și chiar în compunerea de probleme după tipul dat, elevii acestor clase alcătuiesc probleme al căror conținut concordă într-un grad mai înalt cu realitatea, cu structura logică și cu relațiile cerute.

Rezultatele obținute de elevii celor două grupe de clase I—IV în procesul de percepere, diferențiere și recunoaștere a unor imagini confirmă observațiile de mai sus. În scopul verificării comparative a posibilităților de percepere și diferențiere ale elevilor, ne-am folosit de 4 serii a cîte 10 imagini, fiecare serie reprezentînd un anumit tip de frunză, înfățișat cu mici deosebiri (în forma codiței și vîrfului, în inclinația acestora etc.), pe 10 cartonașe. Investigația, care a avut caracter individual, s-a desfășurat în două etape: 1) recunoaștere simplă (cu primele două serii de imagini); 2) descriere și recunoaștere (cu celelalte două serii de imagini).

1. *Recunoașterea simplă.* Atrăgînd subiectului atenția asupra asemănării foarte mari a imaginilor, experimentatorul i-a prezentat una, timp de 3 secunde. După 40 de secunde subiectul trebuia să recunoască dintre cele 10 imagini ale seriei pe cea pe care o privise. De observat că timpul de percepere a imaginii era atît de limitat, încît nu permitea rezolvarea sarcinii decît prin mijloace senzoriale, prin reținerea aproape fotografică a imaginii.

2. *Descrierea și recunoașterea.* În a doua etapă, timpul de percepere a fost mărit la 10 secunde, iar imaginile s-au expus toate o dată, experimentatorul indicînd pe cea care trebuia descrisă prin comparație cu celelalte și apoi recunoscută. După ce o descria, subiectul era pus să recunoască imaginea respectivă dintre cele 10, dispuse acum în altă ordine. De data aceasta, timpul de expunere făcea posibilă, iar sarcina făcea necesară, operarea cu mijloacele celui de-al doilea sistem de semnalizare, operarea analitico-sintetică, în planul logic.

Comparînd rezultatele claselor experimentale și ale celor de control obținute în cazul recunoașterii simple, fără participarea funcției analitico-sintetice, cu cele obținute cînd recunoașterea s-a efectuat după ce subiecții în prealabil au descris imaginile date, arătînd elementele esențiale de diferențiere, constatăm că — deși apar unele inconsecvențe în ce privește diferențele favorabile experimentului, mai ales în prima etapă — totuși clasele experimentale se situează, în ansamblu, pe o treaptă superioară celor de control. Așa cum reiese din aceste date, elevii claselor experimentale obțin succese mai mari chiar și în procesul de percepere — recunoaștere simplă, ceea ce se explică prin folosirea rațională a unui bogat material intuitiv de către profesorii care au acumulat treptat o experiență bună în munca la clasele mici. Acolo unde această experiență este mai redusă (cum este cazul clasei a III-a), rezultatele sînt mai ridicate la clasele de control.

Tabelul nr. 1

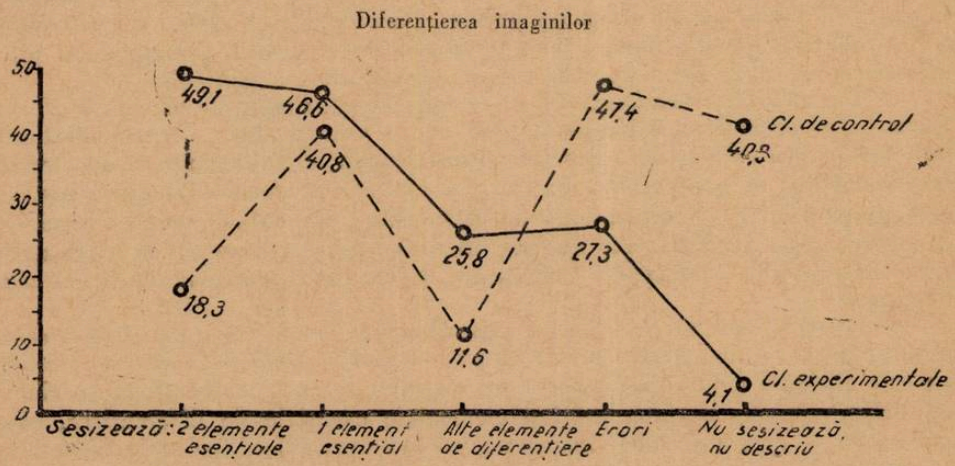
Recunoașterea imaginilor

Clase	1. Recunoașterea simplă					2. Recunoașterea după descriere				
	I	II	III	IV	Media procentelor	I	II	III	IV	Media procentelor
Experimentale	39,9	59,9	26,6	53,3	44,9	49,9	56,6	33,3	50	47,4
Control	40	26,6	29,9	36,6	33,3	29,9	36,6	39,9	43,3	37,4

(Proba a cuprins cîte 15 elevi din fiecare clasă — experimentală și de control — în total 120 de subiecți).

Prin îmbinarea justă și sistematică a cuvîntului cu perceperea materialului intuitiv, profesorul care predă la clasele experimentale favorizează mai intens dezvoltarea proceselor de analiză și sinteză, a posibilităților de comparare și de diferențiere ale elevilor respectivi. Astfel, ne apare firesc succesul mai mare realizat de elevii claselor experimentale în etapa a doua, cînd în perceperea imaginilor pentru diferențiere, descriere și recunoaștere intervin procesele de analiză și sinteză, comparația.

Diferențierea imaginilor — realizată în descrierile lor de către elevii claselor experimentale — este calitativ superioară celei realizate de elevii claselor de control, fapt care vine să confirme și să întregească constatările de mai sus. Iată în graficul alăturat analiza descrierilor făcute de cele două serii de clase:



(cifrele reprezintă media procentelor pe clasele I—IV)

Operînd la un nivel superior în planul analitico-sintetic, elevii claselor experimentale sesizează cele două elemente esențiale de diferențiere a imaginilor într-o proporție ce depășește 50%, excepție făcînd doar elevii clasei a II-a, care nu obțin decît 36,6%. Elevii claselor de control se situează însă mult sub 30% în ce privește sesizarea celor două elemente esențiale (forma codiței frunzei respective, înclinația). Astfel, media procentuală a claselor de control la această rubrică atinge doar 18,3% (vezi graficul). În timp ce la clasele experimentale predomină sesizarea ambelor elemente de bază ale diferențierii imaginilor, la cele de control predomină sesizarea unui singur element, procentul realizat fiind tot în favoarea primelor (40,8% față de 46,6%).

Printr-o analiză mai fină a imaginilor, elevii claselor experimentale reușesc să distingă și alte elemente de diferențiere, într-o proporție care crește de la 20% (cl. I) pînă la 33,3% (cl. a IV-a), în medie 25,8%. Clasele de control de asemenea sesizează și alte elemente de diferențiere, dar procentul mediu realizat rămîne la 11% (numai clasa a II-a realizează 16,6%).

Din analiza sumară a curbelor comparative prezentate în graficul de mai sus se desprinde cu pregnanță superioritatea posibilităților analitico-sintetice

manifestate de clasele experimentale în procesul de comparare și diferențiere a unor imagini, ceea ce dovedește că elevii încadrați în noul sistem de predare beneficiază de condiții favorabile unei dezvoltări mai intense a acestor procese psihice, iar nivelul superior de operare analitico-sintetică, după cum am văzut, influențează pozitiv însești procesele de percepere și de recunoaștere.

★

Dat fiind numărul mic (120) de subiecți investigați în modul arătat, am considerat necesar să verificăm constatările făcute, sondînd și pe alte căi o masă mai largă de elevi. În acest scop, am aplicat probe însumînd 49 teme experimentale de limba română și matematică la două serii de clase I—IV (experimentale — 517 elevi și de control — 488 elevi) în 3 școli din Capitală. Pentru a evidenția procesele ce ne interesau, am formulat sarcinile astfel, încît să solicite, pe cît posibil, un anumit tip de acțiuni intelectuale. De aceea, fiecare probă conținea cîte 5—6 sarcini, solicitînd operații pe care elevii, în genere, le puteau efectua în timp de 2 minute pînă la 5—6 minute. Sarcinile la limba română au fost date sub forma unor propoziții incomplete pe care elevii trebuiau să le completeze fie selectînd dintre însușirile enumerate pe cea esențială a fenomenului menționat în propoziție, fie subliniind dintre cauzele date pe cea esențială, fie indicînd nota definitorie a unor lucruri, ființe, motivînd cauzal fenomenul dat. Alte sarcini cereau: să disocieze dintr-un șir de nume, reprezentînd o anumită categorie de fenomene, pe cele care denumeau alte fenomene; să sesizeze familii de cuvinte; să compare două fenomene; să stabilească denumirea comună unui șir de nume; să transpună un dialog în vorbire indirectă și invers etc.

În cadrul probelor de matematică menționăm: rezolvarea unor exerciții simple și compuse, inclusiv cu termeni lipsă; completarea enunțului unor probleme cu întrebarea ori cu datele lipsă; completarea unor serii finite de numere crescînde; obținerea celui mai mare număr posibil cu ajutorul cifrelor numărului dat și altele.

În continuare, vom analiza — din punctul de vedere al proceselor psihice ce ne interesează — acele răspunsuri și rezultate care ni se par mai semnificative *.

Asocieri, reprezentări. Reprezentările și asocierile temporare constituie o premisă esențială în dezvoltarea gîndirii elevilor, în formarea unor noțiuni temeinice. Venind în contact cu mai mulți profesori care-i familiarizează cu fenomenele din jur, sub aspecte multiple, elevii claselor experimentale, pe baza unui bogat și bine dozat material intuitiv, își formează un volum mai larg de asocieri și de reprezentări cu care operează mai eficient. Rezultatele obținute în rezolvarea unor sarcini care implicau operarea cu anumite reprezentări dovedesc superioritatea claselor experimentale. Astfel, 92,8% dintre elevii clasei I experimentale, față de 83,9% la cea de control, selectează și asociază corect fenomenele date, atributele lor caracteristice (completarea unor pro-

* Întrucît spațiul nu ne permite să analizăm toate rezultatele și materialul experimental de care dispunem, ne rezumăm doar la prezentarea succintă a celor mai reprezentative dintre ele.

poziții cu cuvîntul cel mai potrivit, de exemplu : „Broasca poate : să cînte, să înoate... etc." sau „Cu litrul se măsoară : brînza, făina, uleiul, ouăle etc."). În cazul indicării notelor esențiale, definitorii ale unor fenomene (completarea unor propoziții de tipul: „Primăvara este numele unui... — „anotimp"), clasele experimentale se detașează de cele de control în mod diferențiat. Cînd nota definitorie cerută este de un grad de generalitate relativ scăzut, diferența în favoarea experimentului este mică (86,6% față de 84% — „pasăre") sau chiar trece în favoarea controlului (cum este cazul — „București este numele unui... [oraș]" — 88% față de 89,8%). Cînd însă se cer reprezentări și asocieri mai largi și complexe, diferența crește sensibil în favoarea claselor experimentale, de la 18% (92% față de 73,9% — „animal") la 23,9% (41,3% față de 17,4% — „unealtă") și 39,2% (82,6% față de 43,4% — „anotimp"). Notăm totodată că la clasele experimentale se constată reprezentări mai temeinice despre fenomenele naturii.

La clasa a II-a constatăm un fapt asemănător. Avînd de completat trei cuvinte („silitor", „cinematograf", „soare"), date doar prin literele lor inițiale și finale în trei propoziții de tipul „Elevul s..... r primește note bune", clasele experimentale înscriu în primele două cazuri un avans de circa 9% față de cele de control (92% față de 83%). În ultimul caz însă („După s... e te poți orienta să nu te rătăcești"), diferența în favoarea experimentului se ridică pînă la 44%.

Pentru a stabili denumirea comună unui grup de fenomene, elevul operează prin excelență cu reprezentările și asocierile pe care le are despre acele fenomene. Îndeplinind o astfel de sarcină (pentru trei șiruri de nume), clasele a III-a experimentale operează la un nivel apropiat cu cele de control atunci cînd se cer reprezentări mai concrete (despre „păsări") : înscriu 97% răspunsuri corecte față de 91,5% (control). Mai departe însă, diferențele favorabile experimentului cresc de la 12,5% (97% față de 84,5% — nume de „ape curgătoare") pînă la 55,2% (respectiv 89% față de 33,8% — la control), cînd se cer reprezentări mai abstracte.

Elevii claselor a IV-a experimentale stăpînesc bine reprezentările corespunzătoare și grupează corect în proporție sporită o serie de substantive după gen și număr, înscriind un avans de circa 20% (80% față de 60%). Circa 51% dintre ei (cu aproape 24% mai mulți decît la control) grupează în mod logic substantivele în tabel.

Analiza lucrărilor de aritmetică ne oferă un tablou asemănător. Elevii operează cu un volum larg de reprezentări și asocieri, rezolvînd cu succes sarcinile propuse. Astfel, pe baza reprezentării juste despre „jumătatea unui întreg", elevii claselor I experimentale, calculează corect jumătatea unor valori concrete (20 kg., 50 l, 80 m), în procent de 69,9% față de 64,4% — la control. De asemenea, ei operează mai corect cu reprezentarea „perechii", rezolvînd în proporție de 74% față de 50% (control) o problemă de împărțire la 2 prin cuprindere. Reprezentările și asocierile temeinice despre tipurile de valori monetare, raporturile dintre acestea și prețurile unor mărfuri, dau posibilitate elevilor din clasele I experimentale să întregească enunțul incomplet al unei probleme cu date valorice care concordă mai deplin cu realitatea și s-o rezolve în proporție de 72,7% față de 68% — la control.

O situație similară se constată la elevii claselor a II-a : cunoscînd bine unitățile de măsurare a lungimii și mai ales a timpului, clasele experimentale operează cu ele mai corect decît cele de control, față de care realizează un avans de peste 18% (55,5% și respectiv 36,8% — adunări, transformări).

Elevii claselor a III-a, în procent de 72% față de numai 52,5% (control), transformă unul în altul submultiplii litrului și rezolvă corect problemele simple legate de aceasta. Dispunînd de elemente de geometrie mai bine conturate, ei indică în proporție de 71,5% felul unghiurilor pe care le formează configurația literelor majuscule X și H de tipar.

La clasele a IV-a, însă, întîlnim o situație mai deosebită. În timp ce clasele experimentale transformă corect metri liniari în milimetri și metri pătrați în centimetri pătrați, în proporție de 50%, clasele de control răspund corect în mai mică măsură.

Procesele analitico-sintetice. Preocupați de un singur obiect, profesorii care predau la clasele I—IV experimentale valorifică mai judicios un material bogat, pe care-l prezintă elevilor sub aspecte variate. Legînd cunoștințele deja însușite cu cele noi despre fenomenele specifice fiecărui obiect, profesorul contribuie la o dezvoltare mai intensă a proceselor de analiză și sinteză, de integrare a vechilor legături în sisteme noi. De aceea, elevii claselor experimentale pot să opereze analitico-sintetic la un nivel superior, față de cei din clasele de control. Astfel, printr-o analiză corectă, 93,7% din elevii claselor I experimentale și 79,6% din elevii claselor de control au reușit să generalizeze și să sintetizeze din trei șiruri de nume pe cele care erau nume de fructe, de animale și de plante, disociind din fiecare șir pe cele care reprezentau altceva. Rezolvînd o sarcină similară, elevii claselor a II-a depășesc controlul cu circa 10% (73,7% față de 63,6%). În proporție de 75,5% (48,9% la control), ei analizează just însușirile date ale unor fenomene, sintetizînd dintre ele pe cele determinante pentru existență : copacului (rădăcini, frunze) ; ploii (nori, picături) ș. a. Procedînd analitic, ei grupează corect substantivele date în funcție de conținutul lor obiectiv și înscriu un avans de peste 18% față de cei din clasele de control (88,1% față de 69,6%). În ce privește posibilitățile de raportare a cazurilor particulare la sfera generalului, clasele a III-a experimentale se detașează sensibil de control, mai ales cînd operează într-un plan mai abstract. Cu un avans de circa 11% (respectiv 92,1% față de 81,2%), ei integrează în sfera categoriei gramaticale adecvate (substantiv, adjectiv) trei șiruri de nume (de plante, de fenomene ale naturii, de însușiri) și motivează corect aceasta cu ajutorul notelor specifice corespunzătoare : „sînt substantive pentru că arată nume de plante", „... de fenomene ale naturii" etc. În cazul numerelor de *însușiri*, ei înscriu cel mai mare avans — 21,3% (87,5% față de 66,2%).

Procesul de comparare a două fenomene (mărul cu părul) prilejuiește elevilor din clasele a III-a experimentale efectuarea unei analize fine, prin care disting mai multe asemănări și deosebiri și în primul rînd pe cele esențiale : 76,5% dintre ei sesizează cel puțin o asemănare, iar 14% — două, în timp ce 28,8% dintre elevii de la control disting o asemănare, iar 7% —

două ; cît privește deosebirile, la experiment 39% dintre elevi sesizează o deosebire și 45% — două, pe cînd la control 40,8% — indică doar o deosebire și numai 9,8% — două.

Compararea muntelui cu dealul detașează și mai mult clasele experimentale de cele de control : în timp ce 60,9% din elevii claselor experimentale indică două deosebiri esențiale (înălțimea și compoziția pietroasă, stîncoasă), la control abia 17% dintre elevi sesizează ambele elemente.

Transpunerea unui text dialogat în vorbirea indirectă și a altuia din vorbire indirectă în vorbirea dialogată implică un efort analitico-sintetic la un nivel mai abstract. Îndeplinind o sarcină de acest gen, elevii clasei a IV-a experimentale înscriu o depășire netă de 36,4% (68,4%, respectiv 32%) față de clasele de control, care de cele mai multe ori transcriu aproape neschimbat propozițiile date.

Rezolvarea exercițiilor aritmetice simple, compuse sau cu termeni lipsă (cl. I), a problemelor accesibile, prilejuiește din nou claselor experimentale manifestarea unor posibilități sporite de analiză și sinteză a fenomenelor.

Înscriind un avans de 7,2% față de clasele de control (57,5%, respectiv 50,3%) la găsirea termenilor lipsă în exercițiile date, clasele I experimentale efectuează și o bună disociere în ce privește aflarea jumătății unor valori concrete, depășind în medie cu 5,5% clasele de control. La clasele a II-a se constată rezultate aproape egale în aflarea unei părți dintr-un întreg (a 8-a parte din 56 și din 72), care solicită un proces în esență analog cu precedentul. În ce privește stabilirea întrebării adecvate și rezolvarea corectă a problemelor privind calculul orelor, care implică un proces analitico-sintetic mai complex, clasele a II-a experimentale înscriu un procent de 62,5%, față de 55,5% la control.

Elevii claselor a III-a experimentale dovedesc nu numai o bună cunoaștere a claselor și ordinelor în cadrul scrierii și citirii numerelor, ci și o profundă înțelegere, o judecată logică creatoare în aplicarea acestor cunoștințe pentru a afla cele mai mari numere posibile cu ajutorul cifrelor celor două numere date (317 098 și 100 101). Prin analiza justă a claselor și ordinelor în care se încadrează fiecare cifră a numerelor date, prin disocierea și regruparea lor într-o sinteză nouă, superioară (alcătuind numerele noi cerute), clasele experimentale s-au situat la un nivel cu mult superior claselor de control, înscriind în primul caz 79% răspunsuri corecte față de numai 27% — la clasele de control și 76% față de 58%, în al doilea caz.

Rezolvarea unei probleme de calculare a orelor și minutelor diferențiază de asemenea clasele a IV-a experimentale de cele de control, deoarece primele, analizînd just datele problemei, o rezolvă în procent de 43,5%.

Posibilități de abstractizare și de generalizare. Bagajul de asocieri și reprezentări consistente și mai bine structurate cu care elevii claselor experimentale operează bune analize și diferențieri, sinteze de un nivel superior, le permite acestora să facă abstractizări și generalizări de o calitate ridicată. Analiza lucrărilor în discuție face evident faptul că acești elevi înregistrează un succes deosebit față de clasele de control, mai ales cînd generalizarea privește fenomene mai abstracte, mai puțin accesibile percepției obișnuite.

Abstrăgînd din trei șiruri de cuvinte date cîte un cuvînt deosebit de celelalte, elevii claselor I experimentale generalizează în proporție de 93,7% pe

cele care reprezintă nume de fructe, de animale și de plante și depășesc în medie cu 14% răspunsurile corecte realizate de clasele de control.

Elevii claselor a II-a înscriu un avans de circa 10% față de elevii claselor de control (73,7% față de 63,6%) în rezolvarea unei sarcini similare, în care abstrag din fiecare șir cîte două cuvinte deosebite și generalizează nume de plante leguminoase, de animale etc. Se remarcă faptul că generalizarea numelor de plante leguminoase și a celor de animale prilejuiește o diferență relativ mică în favoarea experimentului (8% și respectiv 9,7%). Răspunsurile elevilor din clasele a III-a, în cazul stabilirii denumirilor comune unor serii de fenomene, merg pe aceeași linie. Lăsînd la o parte însușirile particulare ale fenomenelor denumite, ei generalizează pe cele comune și stabilesc pentru fiecare serie denumirea adecvată („păsări", „ape curgătoare", „forme de luptă") în procent de 94,3% față de 69,9% (realizat de clasele de control). Dacă în primul caz („păsări") diferența în favoarea experimentului este doar de 5,5%, iar în al doilea de 12,5%, fenomenele respective fiind totuși destul de concrete, în ultimul caz această diferență se mărește.

Răspunzînd la întrebările „De ce delfinul, ursul, vulpea și maimuța sînt mamifere" ? și „De ce un substantiv poate avea mai multe adjective" ?, 74,9% dintre elevii claselor a IV-a experimentale și 48,9% dintre cei de la clasele de control stabilesc corect însușirile esențiale comune fenomenelor date și motivează astfel cauzalitatea în mod satisfăcător.

În rezolvarea exercițiilor și problemelor, clasele experimentale sesizează și reușesc mai ușor să stabilească regula, operînd mai eficient în planul abstractizării și generalizării matematice. Astfel, dintre elevii claselor a III-a și a IV-a, 81,5% și respectiv 58,5% sesizează corect și generalizează rația de creștere a unor serii finite de numere crescînde, aplicînd-o pentru a completa termenii lipsă din fiecare serie.

Raționamentul logic, motivația cauzală. Ținînd seama de rezultatele arătate pînă aici, ne apare firesc ca elevii claselor experimentale să poată desfășura cu mai mult succes raționamente mai ample, să dea o interpretare cauzală de o ținută mai înaltă fenomenelor înconjurătoare.

Dintr-un șir de cauze, 72% din elevii clasei I experimentale și numai 37,6% de la control au sesizat corect cauza esențială care determină înflorirea pomilor primăvara („soarele încălzește mai puternic"). Totodată, 60% și respectiv numai 23% dintre ei au indicat și o altă cauză necesară — „ploaia", ceea ce denotă prezența unei înțelegeri mai largi și complexe a acestui fenomen natural, cu toate că în alt caz, întrucîtva analog cu primul, dar mai concret, indicînd cauza pentru care păsărelele sînt „prietenii livezilor" („se hrănesc cu insecte dăunătoare"), clasele de control prevalează cu 2,2% față de experiment (74,6% — experiment și 76,8% — control).

În procent de 58,7%, elevii clasei a II-a experimentale structurează corect în propoziții cuvintele izolate, pe cînd la control numai 39,7% din elevi realizează aceasta. O diferență mai mare — 26,4% (54,5% față de 28,1%) — în favoarea experimentului apare cînd, prin efectuarea unei sinteze mai largi, propozițiile sînt structurate într-o înlănțuire logică. Dezvoltînd o serie de propoziții simple, elevii clasei a III-a introduc în conținutul acestora mai multe și adecvate determinări (atribute, complemente), realizînd un avans de peste 28% față de clasele de control (90% față de 61,7%).

Raționamentul matematic desfășurat de către elevii claselor experimentale în formularea mai sintetică a întrebărilor lipsă din enunțul problemelor, în completarea acestora din urmă cu date și relații valorice mai apropiate de cele reale, precum și în rezolvarea însăși a problemelor este superior celui efectuat de elevii din clasele de control. Elevii clasei I rezolvă corect în procent de 74% (la control — 50%) o problemă simplă de împărțire prin cuprindere. Continuînd enunțul incomplet al unei probleme de calculul orelor, 79% din elevii clasei a II-a experimentale și 75% de la control formulează întrebarea necesară corect, dar în timp ce primii o și rezolvă corect în procent de 46%, ultimii realizează aceasta numai în proporție de 36%. Diferența ni se pare semnificativă pentru experiment, dacă ținem seamă de dificultățile pe care le implică pentru această vîrstă perceperea și reprezentările de timp și respectiv calculul cu unitățile de măsurare a lui.

Clasele experimentale a III-a și a IV-a întregesc cu întrebări corecte, mai cuprinzătoare enunțul incomplet al problemelor propuse, ceea ce implică o înțelegere mai profundă. Această înțelegere facilitează rezolvarea completă a problemelor respective în procente care depășesc pe cele obținute de clasele de control: 65,7% față de 50,7% — la clasa a III-a; 39,8% față de 19,1% — la clasa a IV-a.

★

Din analiza rezultatelor prezentate, desprindem o serie de concluzii importante:

1. Sistemul de predare experimentat dispune de condiții care favorizează dezvoltarea mai intensă a proceselor intelectuale (analiză și sinteză, abstractizare și generalizare etc.), astfel că se asigură elevilor din clasele I—IV o reală dezvoltare sub raport intelectual.

2. La elevii din sistemul experimentat se remarcă tendința de formare mai rapidă a reprezentărilor și noțiunilor complexe, abstracte, legate de fenomene mai dificile pentru percepția nemijlocită (fenomene ale naturii, unele fenomene sociale, reprezentări și noțiuni de timp etc.), precum și unele posibilități sporite de a opera cu ele, de a efectua analize și diferențieri fine, sinteze mai largi, abstractizări și generalizări de un grad superior. Totodată, se cere ca această tendință să fie susținută în același ritm în planul concretului, al formării reprezentărilor și noțiunilor privind fenomenele concrete, accesibile percepției nemijlocite.

3. Creșterea diferențelor favorabile experimentului pe măsură ce avansăm de la clasa I spre a IV-a — așa cum dovedesc tabelul nr. 2, cît și datele de mai sus — atestă conturarea unei tendințe de accelerare a dezvoltării intelectuale a elevilor care învață în noul sistem de predare.

Progresul mai intens al proceselor intelectuale oferă posibilități mai bune pentru realizarea la un nivel mai înalt a sarcinilor dezvoltării multilaterale a personalității elevilor în noile condiții.

Dată fiind problematica complexă a dezvoltării intelectuale în genere și, cu atît mai mult, a celei privind pe elevii claselor I—IV, cercetarea de față nu putea și nu și-a propus să abordeze decît o mică parte a acestei problematici, urmînd ca în viitor ea să fie adîncită prin noi cercetări.

Tabelul nr. 2

DINAMICA PROCESELOR INTELECTUALE (PE CLASE *)

Clasa	Reprezentări			Analiză-sinteză			Abstractizare-generalizare			Raționament		
	Experimentală	Control	Diferență	Experimentală	Control	Diferență	Experimentală	Control	Diferență	Experimentală	Control	Diferență
I	78,8**	66,8	12,0	78,2	68,6	9,6	81,8	72,0	9,8	73,3	58,1	15,2
a II-a	62,2	45,2	17,0	72,0	56,5	15,5	64,6	50,1	14,5	59,2	46,8	12,4
a III-a	84,6	61,4	23,2	77,3	49,7	27,6	87,9	59,4	28,5	76,1	53,8	22,3
a IV-a	63,3	35,4	27,9	55,9	29,0	26,9	66,7	38,4	28,3	61,0	35,6	25,4

НЕКОТОРЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ I—IV-ых КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДОВАНИЯ НЕСКОЛЬКИМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

(*Резюме*)

В статье приводятся результаты исследования, проведенного в 1962/63 учебном году и в первой трети 1963/64 учебного в I—IV-ых классах в системе преподавания несколькими преподавателями.

Исходя из положения о том, что экспериментальная система намного превосходит традиционное преподавание, автор ставит своей целью проверить следующую гипотезу: умственное развитие учащихся обеспечено в новой системе условиями, определяющими более интенсивное стимулирование восприятий и формирование более широких и разнообразных представлений, стимулирование умственных процессов анализа и синтеза, абстрактизации и обобщения, логико-причинного умозаключения.

Гипотеза подтверждается экспериментальными данными, указывающими на более интенсивное развитие учащихся экспериментальных классов. Наблюдается также рост преимуществ экспериментальных классов по мере того, как учащиеся продвигаются от I-ого к IV-ому классу.

* La clasele a II-a și a IV-a se observă o oarecare scădere a rezultatelor atît la experiment, cît și la control. La clasa a II-a, situația se explică prin faptul că, în genere, cadrele didactice își orientează activitatea după considerentul că aceasta ar fi o clasă mai ușoară sub aspectul posibilităților de însușire a cunoștințelor prevăzute de programă.

În ce privește clasa a IV-a, explicația o găsim în gradul voit de dificultate a sarcinilor propuse de noi. De notat, însă, că și în aceste condiții diferențele favorabile sistemului experimental au crescut în ambele cazuri.

** cifrele exprimă medii procentuale.

CONSTATATIONS CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL DES ÉLÈVES DES CLASSES I—IV OÙ L'ENSEIGNEMENT SE FAIT PAR OBJETS ET AVEC PLUSIEURS PROFESSEURS

(Résumé)

L'article comprend les résultats d'une recherche effectuée pendant l'année scolaire 1962/1963 et dans le premier trimestre de l'année 1963/1964, aux classes I—IV où enseignent plusieurs cadres didactiques.

Partant depuis la supériorité du système expérimental, l'auteur se propose de vérifier l'hypothèse que le développement intellectuel des élèves respectifs est assuré dans le nouveau système per des conditions qui déterminent une stimulation plus intense de la perception et la formation de représentations variées et larges, de même que les processus intellectuels d'analyse et de synthèse, d'abstractisation et de généralisation, de raisonnement logique-causal.

L'hypothèse est confirmée par le matériel expérimental, analysé à la lumière des processus mentionnés, qui indiquent un réel et intense développement intellectuel chez les élèves des classes expérimentales. Les observations et les épreuves expérimentales mettent en évidence, chez ces élèves, la tendance à former rapidement des représentations et des notions plus complexes, visant des phénomènes plus difficiles. On remarque aussi un accroissement des avantages obtenus par les classes expérimentales, à mesure que l'on avance depuis la I-ère classe vers la IV-a.

SOME REMARKS ON THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PUPILS IN FORMS 1—4 AS PART OF THE SEVERAL-TEACHERS-TEACHING-BY-SUBJECTS SYSTEM

(Abstract)

The article presents the results of research carried out in the school year 1962—1963 and the first term of 1963—1964 in classes 1—4 taught by several teachers.

Proceeding from the superiority of the experimental system, the author has tested the hypothesis that under the new system the intellectual development of pupils is ensured by factors determining an intenser stimulation of perception and the formation of broader representations, the stimulation of such intellectual processes as analysis and synthesis, abstracting and generalization, logic-causal reasoning etc.

The hypothesis has been proved to be correct by the experimental material analyzed in the light of the above-mentioned processes, and showing some greater intellectual development in the pupils of the experimental classes all the way up to the 4th form, where it is highest.

OPERA DIDACTICĂ A LUI ION CREANGĂ

Prof. LUCIAN PREDESCU

Ion Creangă, pe lîngă Amintirile și povestirile sale, a elaborat și manuale pentru curs primar. Cercetătorii operei lui Creangă s-au ocupat mai puțin de latura pedagogică a operei acestuia, iar în edițiile operelor sale, manualele nu sînt nici măcar citate.

Generații întregi au învățat, în acele timpuri, după manualele lui Creangă. Ele au avut un mare succes, apărînd în numeroase ediții și exemplare, ca de pildă *Metoda nouă* (în 23 de ediții în interval numai de 25 de ani, numărînd peste 500 000 exemplare).

Înainte de a trece la istoricul și la conținutul lucrării **Metoda nouă de scriere și cetire, pentru uzul clasei I primară,** elaborată de institutorii: I. Creangă, C. Grigorescu, G. Ienăchescu, N. Climescu, V. Răceanu și A. Simionescu, la Iași, în anul 1868, să ne oprim puțin la studierea celor 23 ediții — în cîte a apărut — deoarece acestea nu se mai găsesc toate și unele date despre ele sînt neclare.

Ediția I nu există nicăieri, nici chiar la Academia R.P.R., căci Gh. Adamescu nu o menționează în a sa *Bibliografie* (vol. I, p. 121). Această ediție a apărut în 1868, în același an cu ediția a II-a. Aprobarea ministerială a fost obținută la 11 septembrie 1868. V. Răceanu, unul din colaboratorii *Metodei*, scria în broșura *Observațiuni asupra metodelor cărților de scriere și cetire* (Iași, 1891, p. 52 și 54): „În 1868, noi institutorii de mai jos, am scos la iveală abecedarul pomenit mai sus". Ion Pop Florantin, într-o recenzie despre *Metoda nouă* spunea că *aceasta* a apărut „pentru prima oară după 1867"; I. Creangă, V. Răceanu, G. Ienăchescu și C. Grigorescu, în *Răspunsul* lor la criticile lui Florantin, afirmă în 1888: „După trecere de 20 de ani de cînd a apărut Metoda Nouă" (p. 12). I. Creangă spunea într-o scrisoare: „Încă de la 1868 am început a scoate la lumină asemenea cărți (didactice), și anume: *Metoda nouă* (Furtună, *Scrisori de-ale lui I. Creangă*, „Neamul românesc literar", I, 1926, nr. 17, p. 7). Tot în *Răspunsul* către I. P. Florantin, I. Creangă și colaboratorii lui scriau că în primăvara anului 1868 au cerut Societății pentru învățătura poporului român să le tipărească *Metoda*. În sfîrșit, în *Răspuns* se mai spunea că prima ediție a *Metodei* s-a vîndut numai în cîteva săptămîni (p. 11).

Ediția a II-a este citată de Gh. Adamescu (I, p. 121) ca existînd la Academie. „Edițiile I și II s-au tipărit cu aprobarea și ajutorul Societății pentru învățătura poporului român" — se specifică pe copertele edițiilor de la a treia pînă la a XXIII-a ale *Metodei*, precum și în broșura lui V. Răceanu (*Observațiuni*, p. 54) și în *Răspuns* (p. 6).

Ediţiile a III-a şi a IV-a nu există la Academie, nefiind citate de Gh. Adamescu. Ediţia a V-a nu există la Academie, dar este citată de I. P. Florantin (în recenzia citată şi în desmințire, p. 4) şi de I. Creangă în *Răspuns* (p. 27), unde se spune că a apărut la 1871.

Ediţia a VI-a a apărut la 1872 şi este citată de Gh. Adamescu. Ediţiile a VII-a şi a VIII-a nu sînt la Academie. Ediţia a IX-a nu este la Academie, dar este citată de I. Scurtu (în ediţia: M. Eminescu, Scrieri politice şi literare, Bucureşti, 1905, p. 261, nota 1) şi în catalogul Bibliotecii Universităţii din Iaşi cu nr. 1417/V (dar e lipsă), ca apărută la 1874. Ediţia a IX-a este aprobată şi de Decretul Domnesc publicat în „monitorul oficial" din 30 ianuarie (1 februarie) 1876, nr. 14 (Cf. şi copertele ediţiilor X—XXIII).

Ediţia a X-a apărută în 1876 este citată de Gh. Adamescu şi se află şi în Biblioteca „V. A. Urechea" din Galaţi, sub nr. 34702. Ediţiile a XI-a şi a XII-a apărute în 1878 sînt citate de Gh. Adamescu. Ediţiile a XIII-a şi a XIV-a sînt necunoscute, nefiind la Academie.

Ediţia a XV-a nu este la Academie, este citată de I. P. Florantin (p. 4) ca apărută la 1881. Ediţia a XVI-a a apărut în 1882, este citată de Gh. Adamescu şi I. Scurtu. Se află şi la şcoala primară de la Trei-Ierarhi din Iaşi. Ediţia a XVII-a nu este la Academie, este citată de I. P. Florantin ca apărută la 1883. Există şi în posesia subsemnatului. Despre ediţia a XVIII-a nu ştim nimic.

Ediţia a XIX-a a apărut în 1886, este citată de Gh. Adamescu şi I. P. Florantin. Ediţia a XX-a a apărut în 1887, este citată de Gh. Adamescu, în Catalogul Bibliotecii Universităţii din Iaşi, sub nr. 1055/1893 (dar e lipsă) şi în Biblioteca „V. A. Urechea" din Galaţi sub nr. 15653. Ediţia a XXI-a a apărut în 1889, este citată de Gh. Adamescu şi în catalogul Bibliotecii Universităţii din Iaşi sub nr. I/2033 (dar e lipsă). Ediţia a XXII-a apărută în 1891 este citată de Gh. Adamescu, în Biblioteca „V. A. Urechea", sub nr. 15655 (există) şi în Biblioteca Seminarului de literatură de la Universitatea din Iaşi sub nr. F. 1 (există).

Ediţia a XXIII-a şi ultima, apărută în 1893, nu există la Academie; este citată de Leca Morariu (în opera *Institutorul Creangă*, 1925, p. 26—27 şi 89—90). Se află şi în posesia subsemnatului. Această ultimă ediţie, fiind cea mai completă, o vom lua ca model în expunerea conţinutului *Metodei*.

Autorii *Răspunsului* s-au întrunit chiar în anul 1863—1864 în localul şcolii de la Trei-Ierarhi, pentru a coordona materialul, pe care vreme îndelungată şi cu multă trudă l-au adunat pentru întocmirea unui abecedar. În felul acesta au izbutit a alcătui *Metoda nouă*. Neavînd însă mijloace pentru tipărirea cărţii, în anul 1867 au cerut sprijinul Societăţii *Junimea*, care a luat hotărîrea de a o tipări pe cheltuiala sa, în tipografia societăţii. Însă tipografia *Junimei* neavînd literă caligrafică, ei s-au adresat Societăţii pentru învăţătura poporului român, care a luat cartea sub patronajul său, hotărînd tipărirea ei (*Răspuns*, p. 5—6).

Metoda nouă este formată din trei părţi distincte:

1. *Litere mici de scris şi de tipar.* Aici există indicaţii cu privire la mijloacele de predare ale învăţătorului. De exemplu: „Învăţătorul: ascultaţi ce am să zic acum: *i!* — ziceţi şi voi aşa. Cînd am zis *i* aţi auzit un sunet, dar n-aţi văzut nimica. Iacă semnul sau litera pentru sunetul *i* (învăţătorul îl scrie pe tabla şcoalei). Ia faceţi-l şi voi pe plăci şi spuneţi-i sunetul... Acuma faceţi doi *i* întorşi şi îngemănaţi (aşa: n). Acesta e semnul sau litera pentru sunetul *n*! Consoana se spune, fără să s-audă vreo vocală cu dînsa, aşa: *n*, nu se zice *ne* nici *en*, ci „*n*". (Tot aşa se procedează şi cu celelalte consoane).

2. *Cuvinte de mai multe silabe și propoziții.*

3. *Istorioare morale, fabule, poezii și proverbe* (printre altele fabula *Momița și două mîțe* și *Lupul și cucul* de Al. Donici ; *Lupul și cățelul* de Anton Pann ; poeziile : *Semănătorii* și *La Moldova* de V. Alecsandri, *Păsărica-n timpul ernei* de I. Creangă, *Primăvara* de Gh. Tăutu.

La p. 81 se află alfabetul cirilic, alături de cel latin, după care se reproduce cu litere cirilice poezia *Pasărea* de V. Alecsandri. La p. 82—83 este un pasaj în proză, tot cu litere cirilice, nesemnat, intitulat : *Unirea face puterea*, care pare să fie scris de I. Creangă, deoarece conține aceeași idee ca și povestirea *Moș Ion Roată și Unirea*. De la p. 84 pînă la p. 87 se află diferite rugăciuni și o tabelă de calcul matematic ; la p. 88 — cu care se termină abecedarul — este o tabelă de înmulțire a lui Pitagora.

Celelalte ediții ale *Metodei* prezintă numai cîteva adausuri sau lipsuri, planul însă este același. Chiar unul dintre autorii abecedarului, V. Răceanu, spunea : „De cînd s-a tipărit cartea și pînă acum (1891, ed. a XXII-a), materialul din partea I și a II-a n-a suferit nici o prefacere, afară de mici adausuri, pe ici-colea, unde ni s-a părut c-ar fi de trebuință. În cît privește însă partea a III-a, s-a îmbunătățit mult. Unele bucăți care erau în ediția I nu se mai găsesc astăzi ; le-am schimbat cu altele. Chiar în ediția (*pe*) care o avem astăzi (adică a XXII-a din 1891), această carte s-a îmbunătățit mult, adăugîndu-se un material nou, intercalînd în text și figuri, pe lîngă unele materii, pe unde am crezut de nevoe. Însă figurile noastre nu prezintă ochi, nasuri, gene și sprîncene, ci mici tablouri, arătînd acțiuni din viața de toate zilele" (V. Răceanu, *Observațiuni*, p. 54).

În ce privește metoda de întocmire a abecedarului, Răceanu mai spunea : „La întocmirea abecedarului nostru ne-am povățuit în totul după metoda scriptolegă și cea fonetică, ținînd seama — bineînțeles — și de firea limbei noastre. Totodată, am îndeplinit și unele lipsuri ce le-am constatat, predînd după această metodă" (p. 52).

Metoda nouă de scriere și cetire a obținut — timp de 25 ani — un mare succes. V. Răceanu arăta că pînă în 1891 s-au tipărit 500 000 exemplare (ed. a XXII-a), iar pe coperta ultimei ediții, a XXIII-a din 1893, sînt însemnate 527 000 exemplare.

Ion Creangă și colaboratorii săi spun în *Răspunsul* lor : „Cînd a apărut ediția *I* a „Metodei Nouă" ce s-a tipărit în 4 000 de exemplare, s-a vîndut numai în cîteva săptămîni, introducîndu-se în foarte multe școale din țară. Avem o mulțime de scrisori de pe la colegii noștri, învățători și institutori, precum și de pe la diferite persoane competente, prin care se apreciază meritul cărții noastre în această privință".

„După „Metoda Nouă" au învățat și oameni adulți a ceti și scrie precum : cei de la școalele de adulți, soldații de pe la regimente, băieții de pe la dughene și alții. Ba chiar și oamenii cu perii albi au învățat din această carte a ceti și scrie" — adaugă Răceanu (*Observațiuni*, p. 54). Însuși Ion Pop Florantin — un adversar al *Metodei* — afirma că aceasta era una din cele mai răspîndite cărți pentru clasa I primară.

Abecedarul a fost plagiat de diferiți autori de manuale pentru clasa I primară, ca : Mihail Pop, *Întîia și a doua carte de scriere*, Iași, 1887 ; Răceanu

Observațiuni, p. 74—79; Gh. A. Popovici, *Introducere în scriere și cetire*, p. 81—84; Gr. St. Crețu, *Metod practic de cetire și scriere*, Iași, 1889, p. 83—84; Casuca Tincu, *Metodă practică de scriere și cetire*, Iași, 1890, p. 84—90.

Metoda nouă a avut succes și în străinătate. Trimisă unui renumit autor german de abecedare, Hermann Franke, acesta răspundea la 16 martie 1890: „M-am încredințat despre judecata practică pedagogică, buna imprimare și formatul manuibil... Dv. mă veți erta, dacă eu, peste scurt timp, voi preda cărțile Dv. muzeului pedagogic fondat nu demult în Iena" (V. Răceanu, G. Ienăchescu și C. Grigorescu, *O ochire asupra abecedarului d-lor Meissner și Dogar*, Iași, 1890, p. 5).

Revizorul școlar M. Eminescu raporta ministerului că *Metoda* era pînă în acel moment cel mai bun abecedar românesc (M. Eminescu, *Scrieri politice și literare*, ed. I. Scurtu, București, 1905, p. 261).

Ion Pop Florantin, profesor în învățămîntul secundar și autor de abecedare, aducea o critică vehementă *Metodei* în coloanele ziarului „Liberalul" din 1887 (nr. 104, 107, 109, 110, 127, 128, 130, 131 din lunile mai și iunie, Cf. I. Creangă și colaboratorii, *Răspuns*, p. 1 și în ziarul „Lupta" din același an, ambele ziare ieșene).

Florantin spunea, între altele: „Metoda adoptată de d-lor (I. Creangă și colaboratorii) pentru *începutul* (sublinierile sînt ale lui Florantin) abecedarului constă în a da copilului învățătura în *dozele cele mai mici cu exerciții la tot pasul*; ea a fost într-adevăr mai nouă și mai bună decît metodele „bucoavnelor" celor mai vechi. Însă o vedem la noi (pe această metodă nouă) deja în abecedarul românesc de M. Schwartz în ediția a II-a din *1867*, publicată în Iași, la tipografia H. Goldner; prin urmare cartea „Metoda Nouă", publicată de către domnii institutori ieșeni după *1867*, nu poate fi „nouă", cu atîta mai puțin a fost „nouă" pînă la 1886". Apoi Florantin trece la analiza cuprinsului *Metodei* și observă că „*defectul moral* al acestei părți (I) este că nu prezintă *nici o singură figură*, nici o ilustrațiune, cu care să *poată ușura măcar* întru cîtva greul pas întîiu al cetirei, ci lasă, ca la toate literile, copilul și ajutoarele lui să se tortureze" (I. P. Florantin, *Desmințire*, p. 475).

„Al doilea defect mare e la pagina 40 — afirma I. P. Florantin — unde prezintă copilului 50 de semne deosebite, adică toate literele mari de scris și de tipar fără orice exercițiu aparte. Tot așa se prezintă semnele interpunctiunei pe pag. 42 toate deodată, fără exerciții aparte cu fiecare... La partea lecturii unele bucăți ni se par nepotrivite cu gradul de dezvoltare al copiilor de 7—8 ani, astfel sunt fabule, unele poezii și proverbe... Nici povățuire la observarea formelor de desemn, nici exercițiu *aritmetic* nu prezintă, ci numai „tabela de înmulțire a lui Pitagora, fără conducere gradată la ideile numerice".

I. P. Florantin reia, apoi, problema asemănării *Metodei* cu abecedarul lui Schwartz, scriind articolul *Plagiatură?* (în „Lupta" din 8 iulie 1887, nr. 294, iscălit Z.), în care se întreabă dacă se poate numi plagiat asemănarea *Metodei* cu cartea lui Schwartz (Cf. *Desmințire*, p. 6—7). Articolul este urmat, în sfîrșit, de un alt articol, intitulat *O neomenoasă speculă cu cărțile didactice* (în „Lupta" din 18 iulie 1887, nr. 303, iscălit F), al cărui conținut se poate deduce din titlu.

G. Ienăchescu, I. Creangă și V. Răceanu au răpuns mai întîi în ziarul „Liberalul" (nr. 182 din 1887) că nu stau de vorbă cu I. P. Florantin; apoi, au scris o broșură intitulată *Răspuns la criticile nedrepte și calomniile înverșunate, îndreptate contra cărților noastre de școală de către Domnul Ioan Pop Florantin, profesor de filozofie la Liceul național din Iași* (semnată de învățătorii: V. Răceanu, G. Ienăchescu, C. Grigorescu și Ion Creangă Iași, Tipografia națională, str. Alecsandri, 1888, p. 56, format 80) [1].

I. Creangă și colaboratorii au făcut un istoric al *Metodei* lor, arătînd că ea era gata încă din 1863—1864, deci nu putea fi copiată după abecedarul lui M. Schwartz, apărut în 1867. Mai arătau că abecedarul lui Schwartz este defectuos, acesta neștiind bine limba română.

În privința lipsei de figuri din primele ediții ale *Metodei*, în *Răspuns* ei spuneau: „Astăzi o samă dintre autorii de abecedare (aproape toți), nu văd bunătatea unei asemenea cărți, decît numai în figuri și nu se mai gîndesc la alta (ba încă la multe altele), decît ce fel de figuri ar iscodi, crezînd că figurile singure au să învețe pe copil a ceti și a scrie, iar nu învățătorul cel sîrguincios și competent" (p. 20).

Școala noastră nouă folosește și astăzi multe din procedeele de analiză și sinteză fonetică, preconizate de Ion Creangă cu multe decenii în urmă. Considerăm însă că este firesc ca, datorită slabei dezvoltări a lingvisticii, pedagogiei și psihologiei din vremea aceea, metoda fonetică a lui I. Creangă să aibă și lipsuri, pe care astăzi abecedarele noastre, folosind realizările și experiența acumulată, le-au înlăturat.

*

II. Alt manual didactic, elaborat de institutorii I. Creangă și G. Ienăchescu, ca o completare a *Metodei*, este: **Povățuitorul la cetire prin scriere după sistema fonetică**, Iași, 1876.

Povățuitorul există la Academie. Îl cunoaștem și din raportul oficial pe care îl face M. Eminescu către minister și dintr-un exemplar unic pe care-l posedă Gh. Polcovnicu, institutor în Iași. Altă ediție decît cea din 1876 nu cunoaștem. Faptul, însă, că pe coperta din spate și în cuprinsul *Metodei* din 1893 (ultima ediție) este des menționat, ne face să credem că *Povățuitorul* a ieșit cel puțin în două ediții.

Povățuitorul la cetire prin scriere, scris și tipărit la îndemnul lui Titu Maiorescu — după cum mărturisește I. Creangă — a fost totuși respins de la aprobarea ministerială (Anonim, *Scrisori de la vechii colaboratori*, în „Convorbiri literare", XL, 1906, nr. 3—5, p. 272). Iată acel îndemn despre care este vorba:

[1] Se află în Biblioteca Universității din Iași, sub nr. 6329. Cartea nu există la Academie, nefiind citată de Gh. Adamescu. Este citată de: Leca Morariu, în *Institutorul Creangă*, p. 18—20, 28—30 și 76—79; Leca Morariu, *Pentru opera didactică a lui Creangă*, *Cit.*; Gh. Kirileanu și Il. Chendi, Prefață la: *Creangă, Opere complete*, ed. a II-a, București, 1906, pînă la ed. a VII-a a aceleiași ediții. Cartea o posedă și Gh. Polcovnicu, institutor la Iași.

Domnule Creangă,

Din inspecțiile făcute la școalele primare, am văzut că cei mai mulți învățători nu înțeleg aplicarea Metodei-nouă de cetire și scriere, nici în cartea dv., nici în a lui Constantinescu. Învață tot după obiceiul vechiu și apoi citesc numai bucățile din cărțile nouă. Cred că este neapărat de trebuință un conducător sau o călăuză pentru învățători, în întindere de cel mult 2—2½ coale de tipar. Acest conducător însă trebuie să se refere atît la cartea dv., cît și la abecedarul lui Constantinescu, fiind întemeiate pe același principiu. Fă bine, scrie acea broșură. Eu ți-o voi tipări în tipografia Statului.

T. Maiorescu

(Creangă și colaboratorii, *Răspuns*, p. 12).

În prefața *Povățuitorului*, I. Creangă se ridică împotriva metodei de silabisire în predare. El își propune a arăta metoda de a preda „cetirea împreună cu scrierea în mod intuitiv și după sistema sonetară". *Povățuitorul* se împarte în felul următor:

— Treapta I. Regule și lecțiuni zilnice. În ziua întîia: dimineața, în clasă și în recreație, învățătorul va arăta jocuri copiilor; după amiază, va face cunoștință mai de aproape cu școlarii, întrebîndu-i cum îi cheamă pe ei și pe părinții lor, de unde sînt etc. În ziua a doua, învățătorul va vorbi cu școlarii despre ființe și lucruri bine cunoscute de dînșii, punînd întrebări asupra însușirilor vizibile ale animalelor, plantelor etc. În felul acesta le va putea explica ce-i un loc, o mișcare, un lucru, încît școlarii se vor deprinde a gîndi, a vorbi cu ușurință și a cunoaște ființele și lucrurile din mai multe puncte de vedere.

— Treapta a II-a. Aici I. Creangă explică școlarilor ce este un cuvînt.

— Treapta a III. I. Creangă îi învață că „bucățica de cuvînt, spusă cu o singură deschidere de gură, se numește silabă".

— Treapta a IV-a. „Cetirea împreună cu scrierea". Sunetul este ceea ce „se spune și se aude", arată I. Creangă. Apoi, el explică ce este: vocala („sunetul care se spune ușor și se aude tare"); consoana („sunetul care se spune cu greu și se aude mai încet"). Cu aceste elemente de bază, Creangă trece apoi la pronunțarea fiecărei litere, la propoziții și în sfîrșit la cifre.

M. Eminescu, referindu-se în raportul său la conținutul *Povățuitorului*, arăta: „Ea (Povățuitorul) se referă la abecedarul compus de Creangă, Ienăchescu ș.a., care pînă acum e cel mai bun abecedar românescu (M. Eminescu, *Scrieri*, cit., p. 261). Eminescu reproduce apoi din prefața lui Creangă de la *Povățuitor* (p. 3—4), în care acesta din urmă justifică astfel apariția lucrării: „Unii dintre Domnii învățători și învățătoare predau copiilor cetirea și scrierea tot după metoda silabisirii; adică aceea, după care i se arată copilului literele tipărite în șir alfabetic, pentru a învăța numele fiecăreia, lucru de care copilul n-are trebuință. Apoi i se dă să imiteze literele după scris, fără a ști copilul ce are să facă cu ele; așa încît, *după această sistemă* (sublinierile sînt ale lui Eminescu, ca și cele următoare), copilul — pe lîngă aceea — că învață cu desgust și foarte cu greu a ceti și a scrie, apoi aceea ce învață într-un semestru, e în stare să uite într-o lună" (M. Eminescu, *Scrieri*, p. 261, nota 2).

După multe elogii, Eminescu rezumă astfel conținutul *Povățuitorului*:

„1. Cartea introduce în clasa I exercițiile de intuiție, înainte de a pune abecedarul și pana în mîna copilului;

2. Cunoștințele se predau pe cale intuitivă, încît copilul ajunge prin judecata sa proprie la ele, iar învățătorul îl conduce numai;

3. Cartea urmează metoda sonetară. Consoanele se desbracă de elementele vocalice și se dau curate. Între metoda sonetară și silabism este deosebire atît de mare, cîtă este între silabismul vechiu și nou. După silabismul vechiu de ex. rîță, az, mislete se citeau ram. Tot atît de greoiu e silabismul nou alături cu insonarea. Afară de aceea insonarea introduce o gimnastică a vocii copilului, care-l face să pronunțe foarte curat.

4. Cartea se deosebește în mod favorabil de alte tractate de acest soiu, prin aceea că e o lucrare cu totul originală, nu copiată sau prelucrată după manuale străine. Ea este fructul experiențelor lungi a doi învățători înzestrați de la natură cu darul de a instrui" (p. 262—263).

Raportul lui Eminescu se termină cu rugămintea de „a o recomanda tuturor învățătorilor de clasa I și să-i permiteți (revizorului) a o recomanda asemenea învățătorilor din circumscripțiunea sa" (p. 263, nota 1).

Am văzut că, deși *Povățuitorul* a fost recomandat de ministrul T. Maiorescu, totuși, a fost rău primit de ministerul instrucțiunii, contrar succesului repurtat de *Metoda nouă*. Iată ce spune Creangă în această privință: „Prostișor lucru am făcut (cu Povățuitorul), dar s-a luat plata, căci înapoiat de Onor. Ministerul actual, șede la răcoare în pod la părintele Ienăchescu, tovarăș la pagubă. Vr-o 30—40 de galbeni, nu-s mai mulți".

*

III. A treia operă didactică a lui I. Creangă este **Învățătorul copiilor, Carte de cetitu, în clasele primare, cu litere, slove și buchi, cuprinzînd învățături morale și instructive,** scrisă împreună cu institutorii C. Grigorescu și V. Răceanu (Iassy, Tipografia H. Goldner, 1871). Această carte a apărut în zece ediții — prima în 1871, iar a zecea în 1893. Prima ediție a *Învățătorului* este împărțită în patru capitole.

— Capitolul I cuprinde următoarele bucăți: Sămănătorul, Casa, Școala, Mobilatul școalei, Purtarea școlarilor, Cartea, Ogorul, Omul și paserea, Grierul și furnica, Animalele, Boul și vaca, Boul și vițelul (poezie de Gr. Alexandrescu), Lupul și cocoara (de Gr. Asachi), Țăranul și vulpea (de G. V. Carp, p. 32), Nu lucrezi, n-ai ce mînca (de I. Creangă), Dreptatea leului (de Gr. Alexandrescu) etc.

— Capitolul II cuprinde poeziile: Anul nou (de V. Alecsandri), Mușteie și albina (de Al. Donici), Măgarul și privighetoarea (fără autor), Maghiarul și românul și Sentinela română (de V. Alecsandri).

— Capitolul III cuprinde următoarele poezii (de aici încep să fie întrebuințate și literele cirilice): Florile, Stejarul și cornul, Românul (de Gh. Tăutu), Ia! Clopoțelul sună (de I. Creangă), Un jurămînt vechi românesc, p. 87—88, Românica, țara mea și Dragoș (de V. Alecsandri), Nourul și valea (de G. V. Carp) etc.

— Capitolul IV cuprinde poeziile (de aici se renunță definitiv la literele cirilice): Cîntecul lui Ștefan Vodă (fără autor), Un arcaș al lui Ștefan cel Mare (de Gh. Tăutu), Valea Albă, Hora Unirii, Cîntecul lui Michaiu, Moartea lui Michaiu etc.

Învățătorul copiilor s-a răspîndit tot atât de mult, ca și *Metoda nouă*. M. Eminescu scria în „Timpul" din 8 mai 1880 : „Învățătorul copiilor se poate recomanda nu numai copiilor mici, ci și multora din cei mari. Căci întîi ar învăța românește, ceeace, precum se știe, la Paris nu se poate învăța (aluzie ironică la adresa „bonjuriștilor", n.n.) ; al doilea, ar vedea că mai sînt oameni și afară de barierile Bucureștilor . . ." (aluzie la părerea de pe atunci, că numai orașul București poate da oameni și opere de valoare ; n.n.).

Un elev al lui Creangă afirma că *Învățătorul copiilor* „se căuta într-o vreme ca iarba de leac . . . Învățătorul era una din cele mai bune cărți de cetire de pe vremuri" (M. Lupescu, *I. Creangă și normaliștii*, în *Ion Creangă*, 1919, p. 11—12, 100).

În revista cercului socialist din Iași, „Contemporanul", Ion Nădejde scria : „În rezumat, autorul (recte : autorii) nu știe materia despre care se apucă să scrie și grămădește monstruozități care de care mai cornorate, nu știe regulele pedagogice și nu urmează calea cuvenită pentru a da cunoștințe din istoria naturală și din fizică, într-un cuvînt, partea științifică e peste măsură de rea și face urîtă mutră la bucăți literare ca Păcală, Inul și Cămașa, Acul și barosul, Jupînul greieruș etc. Învățătorul Copiilor se poate asemăna cu un hotentot gol cu pălărie foarte bună și frumoasă în cap" (I. Nădejde, *Partea științifică din Învățătorul copiilor*, „Contemporanul", 1881, nr. 6, p. 211).

La acestea, I. Creangă a răspuns, cu modestia-i cunoscută, că ar fi bine ca Nădejde să nu asuprească manualul, căci un institutor nu poate fi în curent cu știința ca un profesor secundar sau universitar (I. Creangă, *Întîmpinare la critica d-lui I. Nădejde asupra părții științifice din cartea de cetire Învățătorul copiilor*, „Contemporanul", 1881, nr. 8, p. 278—279). La acest răspuns împăciuitor, I. Nădejde a răspuns că autorii *Învățătorului* vor trebui să facă studii ani de zile ca să poată corija cartea.

★

IV. A patra carte didactică a lui Creangă este **Geografia județului Iași pentru clasa a II-a primară urbană și pentru clasa a III-a primară rurală, de ambe secse,** scrisă împreună cu Institutorii V. Răceanu și G. Ienăchescu (Iași, Tipografia D. Gheorghiu, strada Ipsilanti nr. 3, 1879).

Ediția I, apărută în 1879, este citată de Gh. Adamescu și Morariu în *Institutorul Creangă*, p. 52, 59. Există și în Biblioteca Universității. O ediție iscălită de I. Creangă exista și la școala primară Trei-Ierarhi din Iași.

Ediția a II-a nu-i citată de Gh. Adamescu, deci nu-i la Academie, dar ea este menționată pe coperta *Metodei* din 1882 (ed. a XVI-a).

Ediția a III-a a apărut în 1884. Nefiind specificată de Gh. Adamescu, înseamnă că nu-i la Academie. Este citată în fișele Bibliotecii universitare din Iași sub nr. 2285/1927, deci există aici. La această ediție lipsește prefața și tabloul sinoptic care sînt în ediția I.

Ediția a IV-a, apărută în 1886, este citată de Gh. Adamescu și în fișele Bibliotecii universitare din Iași sub nr. I/3691 (dar lipsește). Se află și la școala Trei-Ierarhi din Iași. Îi lipsește, de asemenea, prefața.

Ediția a V-a, apărută în 1892, nu se află la Academie. Se află în schimb la școala Trei-Ierarhi din Iași.

În această ediție la titlu s-a adăugat „Îndreptată și îmbunătățită". Îi lipsește prefața.

Ediția I a *Geografiei* cuprinde cunoștințe despre : așezarea, întemeierea și alcătuirea orașului Iași ; străzile, populația și ocupația locuitorilor ; ocîrmuirea și împărțirea administrativă ; comuna și gospodăria ; bisericile, școlile, tipografiile, litografiile și librăriile ; casele mai mari, spitalele și institutele, grădinile publice, teatrul, autoritățile sau puterea judecătorească a orașului Iași ; comunele și plășile Iașului ; comunele rurale din plasa Copou ; apoi, se dau hărțile plășilor Copou, Bahlui, Cîrligătura, Stavnic, Codru, Braniștea.

Geografia mai tratează despre : alcătuirea, ocîrmuirea și gospodăria unui județ ; alcătuirea, întinderea, populația, ocupația locuitorilor, felul pămîntului și izvoarele de bogății din județul Iași ; judecătoriile de ocol din județul Iași ; orientarea plășilor, cu privire specială la plasa Copou, megieșii județului Iași, rîurile și drumurile din județul Iași.

Manualul se încheie cu harta județului Iași, după care se dă un tablou enumerativ al plășilor comunelor județului Iași.

Redăm mai jos Prefața-program a ediției I (1879) a *Geografiei :*

„Nu zicem că lucrarea noastră este bună și complectă. Dar îndrăznim a zice că am ieșit din făgașul cel învechit și vicios, dînd ocazie școlarilor a desemna contururile plășilor, a se orienta cu preciziune și a cunoaște localitățile mai cu ușurință ; iar învățătorului a purcede cu învățătura geografică chiar din școala sa, adică : cei din Iași, de la centru spre periferii, iar cei din plăși, de la periferiile județului spre centru. Într-un cuvînt, de la cunoscut spre necunoscut.

Veleatul bisericilor, al locurilor istorice, al școalelor și numărul locuitorilor din fiecare comună le-am lăsat afară din carte pentru a nu împovăra memoria copiilor. (Toate acestea însă sînt trecute în tabloul sinoptic de la sfîrșitul geografiei — (n. n.). Unele bucăți, deși nu fac parte din geografie, le-am găsit însă necesare pentru lămurirea acestei materii și de aceea le-am și pus ; dar nu este nevoie să le învețe papagalicește pe de rost, ci să le citească pe carte și să scoată numai înțelesul din ele".

Ion Creangă și colaboratorii indicau profesorilor cum să predea primele lecții practice de geografie : „Învățătorul va începe cursul geografiei chiar din școală, arătînd școlarilor, după punctele cardinale, cum și încotro vin băncile, soba, ușile, ferestrele și alte lucruri ce se află în școală. Forma odăii, dacă este pătrată, o va desemna pe tablă prin un pătrat ; dacă este lungăreață, o va desemna prin un dreptunghiu. Apoi va desemna pe planul odăii : băncile, ușa, ferestrele și soba, ear prin dreptunghiuri. După aceea, va descrie, va orienta și va desemna ograda școalei. Mîntuind cu ograda școalei, va descrie și va desemna strada ori drumul din apropierea școalei" (ediția a III-a, p. 3—4).

*

V. **Planul orașului Iași** *de V. Răceanu, Gh. Ienăchescu* și *I. Creangă* (Iași, 1892) este a cincea carte didactică a lui I Creangă. Aceasta nu există la Academie și nici n-a fost semnalată de vreun cercetător.

Planul a existat — după cum am arătat mai sus — în prima ediție a *Geografiei*, la p. 20, avînd formatul 20 și fiind ilustrat. În celelalte ediții ale *Geografiei*, acest *Plan* a fost scos și tipărit aparte. Dacă, apoi, la fiecare ediție a *Geografiei* a ieșit și cîte un plan, nu putem ști. În orice caz, *Planul* apare la 1892, căci pe coperta Geografiei din 1892 (ed. a V-a) stă scris: „Prețul unui exemplar (din *Geografie*, ed. a V-a, n.n.), fără planul orașului, este de 50 de bani. Planul orașului se vinde aparte, cu prețul de 50 bani exemplarul". Așadar, *Planul orașului Iași* s-a vîndut aparte, ca manual-auxiliar, abia în 1892, după moartea lui Creangă.

★

VI. **Harta județului Iași** de V. Răceanu și I. Creangă, Iași, 1882 (ediția I nu există la Academie). Este citată pe coperta *Învățătorului* din 1883 (Leca Morariu, *Institutorul Creangă*, p. 75, greșește, datînd harta între 1879—1880). Altă ediție a *Hărții*, cea din 1888, există la Academie (secția Stampe, nr. III, 327). Titlul întreg al ediției din 1888 este: „Harta județului Iași, întocmită de institutorii: V. Răceanu și I. Creangă, pentru Geografia județului Iași. Prelucrată după harta statului major austriac și după harta raionului corpului al 4 de Armată română, de I. Cazaban, inginer și litografiată de Al. Roșculescu din Iași, 1888".

Spre deosebire de *Planul orașului Iași*, *Harta* este în format mare, imprimată pe pînză, după toate regulile topografice.

★

VII. Cartea **Regulile limbei române pentru începători** (clasa a VII-a primară) de Titu Maiorescu, retipărită cu învoiala autorului de I. Creangă, Iași, 1879, nu există la Academie. Un exemplar cu data 1879 l-am găsit la Gh. Polcovnicu, institutor în Iași.

Regulile au apărut și în ediția a II-a, în 1882, tot în Iași, după cum se arată într-o *Bibliografie* (din revista Gh. Lazăr, 15 Martie 1888, p. 383). Și ediția a II-a mi-a fost procurată de Gh. Polcovnicu. Ediția a II-a a *Regulilor* are același titlu, aceeași prefață și același cuprins ca și ediția I (1879). Deosebirea constă numai în faptul că ediția a II-a este aprobată de Ministerul cultelor și instrucțiunii publice prin decretul nr. 271 din 11 ian. 1880.

Regulile, fiind numai retipărite de Creangă, ne vom mărgini numai la o paralelă între ele și ediția lui Maiorescu (adică cea anterioară lui 1879), ca să arătăm, în felul acesta, ce a adăugat Creangă. Ediția *Regulilor* lui Maiorescu are titlul: *Regulile limbei române. Pentru începători. De Titu Maiorescu, Iași, 1864.* Prin urmare, Creangă i-a schimbat titlul. Ediția lui Creangă cuprinde — spre deosebire de aceea a lui Maiorescu — o prefață intitulată *Către cititori*, iscălită de Creangă. Alte diferențe constau în cîteva înlocuiri și o notă, astfel:

Ediția lui T. Maiorescu, p. 3.

„Căutați în cartea de „cetire și scriere" fața 31 și cetiți la numărul 1 „Școala".

Ediția lui I. Creangă, p. 3

„Căutați în cartea „Metoda Nouă de scrieri și cetire" fața 57 și cetiți la numărul 42 „Paderele".

Aceleași înlocuiri le face I. Creangă și la p. 4 și 5. Deci, schimbarea constă într-o popularizare a *Metodei* sale. Adaosul lui Creangă la ediția sa constă în nota de la p. 3: „Lecțiile din cartea de cetire *Învățătorul Copiilor* intitulată *Sfaturi bune*, avînd propoziții scurte și limbă curat românească, sînt foarte nimerite pentru deprinderea școlarilor la deosebirea și despărțirea propozițiilor în cuvinte, a cuvintelor în silabe și a silabelor în litere".

*

VIII. **„Metoda specială a Aritmeticei, Treapta a II-a. Numerele de la 1—100 sau de la 10—100. 1864, 5/12. Creangă, Iași"** este titlul unui manuscris ce s-a pierdut. Cel care l-a descoperit, îl descrie astfel: „Un caet în 40, scris de Creangă, avînd numai 44 de foi scrise. În acest caet este scrisă metoda Aritmeticei cu cele patru operații cu numirile întregi" (Gh. Teodorescu-Kirileanu, *„O nouă ediție a scrierilor lui I. Creangă"* în „Șezătoarea", 1902, nr. 9—10, p. 155).

Acest manuscris este cea dintîi încercare a lui Creangă în întocmirea cărților didactice. Este cunoscut faptul că pe I. Creangă l-a preocupat scrierea de manuale didactice încă din 1864, cînd a scris *Aritmetica* de mai sus, cînd nu era decît un elev la școala preparandă (normală) „Vasile Lupu" din Iași și cînd nu era decît un practicant care preda la școala primară de la Treierarhi din Iași. Deci, Creangă încă nu intrase în corpul institutorilor ieșeni, cînd s-a și gîndit la o aritmetică, ceea ce denotă zelul cu care avea să se devoteze mai tîrziu școlii.

Ion Creangă, ajutat de colegii săi de institutorat, a izbutit să scoată la lumină șapte manuale didactice, iar pe cel de-al 8-lea în manuscris. Prin ele, Creangă a abordat aproape toate genurile de cărți pentru cursul primar, de la abecedar, gramatică, geografie, pînă la aritmetică.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО ИОНА КРЯНГЭ

(Резюме)

Кроме своих знаменитых „Сказок" и „Воспоминаний" Ион Крянгэ написал и восемь учебников, ставших самыми распространенными учебниками начальной школы во второй половине XIX-ого века.

Вот перечень этих учебников, написанных в сотрудничестве с другими ясскими соавторами: 1. *Новый метод чтения и письма для первого класса начальной школы (23 издания в период 1868—1893 гг.);* 2. *Учитель чтения и письма по фонетической системе (Яссы 1876 г.);* 3. *Учитель детей (Яссы 1871—93; десять изданий);* 4. *География Ясского уезда для II-ого класса городских и III-его класса сельских школ (Яссы 1879—92; пять изданий);* 5. *План города Яссы (Яссы 1892);* 6. *Карта Ясского уезда (Яссы 1882 и 1888; два издания);* 7. *Правила румынского языка для начинающих (VII-ой класс: учебник, составленный Титом Майореску и перепечатанный Ионом Крянгэ в Яссах, 1879—82; два издания);* 8. *Специальный метод обучения арифметике. II-ая ступень (эта работа осталась ненапечатанной).*

L'OEUVRE DIDACTIQUE DE ION CREANGA

(Résumé)

Sauf les Souvenirs *et les* Contes, *Ion Creangă a écrit aussi huit manuels didactiques qui ont été, dans la seconde moitié du XIX-a siècle, les plus répandus manuels de cours primaire de la Moldavie.*

Ecrits en collaboration avec d'autres instituteurs de Jassy, les manuels de Creangă sont les suivants :

1. Metoda nouă de scriere şi cetire, pentru uzul clasei I primare *(Nouvelle méthode d'écriture et de lecture à l'usage de la I-ère classe primaire), qui a paru en 23 éditions, entre les années 1868—1893 ; 2.* Povăţuitorul la cetire prin scriere după sistema fonetică *(L'enseignement de la lecture par l'écriture, d'après le système phonétique) Jassy 1876 ; 3.* Învăţătorul copiilor, carte de cetire, în clasele primare cu litere, slove şi buchii, cuprinzînd învăţături morale şi instructive *(Le guide des enfants, livre de lecture pour les clases primaires, comprenant des conseils moraux et instructifs). Jassy 1871—1893, paru en 10 éditions ; 4.* Geografia judeţului Iaşi pentru clasa II-a primară urbană şi pentru clasa III-a primară rurală, de ambe sexe *(La géographie du district de Jassy, pour la II-a classe primaire urbaine et pour la III-a classe primaire rurale, des deux sexes), Jassy 1879—1892, paru en cinq éditions ; 5.* Planul oraşului Iaşi *(Le Plan de la ville de Jassy), Jassy 1892 ; 6.* Harta judeţului Iaşi *(La carte du district de Jassy) Jassy 1882 et 1888, en deux éditions ; 7.* Regulile limbii române pentru începători *(Les règles de la langue roumaine pour les commençants) — VII-a classe primaire — de Titu Maioresco, réimprimé avec l'approbation de l'auteur par. I. Creangă, Jassy, 1879—1882, en deux éditions ; 8.* Metoda specială a aritmeticei, Treapta a II-a, numerele de la 1—100 sau de la 10—100 *(La méthode spéciale de l'arithmétique, II-a degré, les nombres de 1 à 100), 1864. Cet ouvrage n'a pas été imprimé et il est resté en manuscrit.*

THE DIDACTIC WORKS OF ION CREANGA

(Abstract)

In addition to his "Recollections" and "Stories", Ion Creangă has written eight manuals which, in the second half of the 19th century, were the most widespread primary school books in Moldavia.

Here now is the complete list of the manuals he wrote in co-operation with other school masters in Jassy :

1) "A New Method of Writing and Reading for the First Form of Primary Schools" *(Jassy, First Edition 1868, Twenty-Third Edition 1893) ; 2)* "A Guide to Reading through Writing, Based on the Phonetic System" *(Jassy, 1876) ; 3)* "Children's Guide, A Reading Book for Primary Schools, with the Latin and Cyrillic Alphabets, Also Comprising Moral and Instructive Teachings" *(Jassy, First Edition 1871, Tenth Edition 1893) ; 4)* "The Gheography of Jassy District for the Second Form of Town Primary Schools and the Third From of Village Primary Schools, For Boys and Girls" *(Jassy, 1879—1892), which ran to five editions ; 5)* "The Plan of Jassy City" *(Jassy, 1892) ; 6)* "The Map of Jassy District" *(Jassy, 1882 1888 : two editions) ; 7)* "Rules of Rumanian for Beginners, Seventh Form, by Titu Maiorescu. Reprinted with the Author's Kind Permission by Ion Creangă" *(Jassy, 1879—1882 : two editions) ; 8)* "Special Method of Arithmetic". Part Two. Numbers 1—100 or 10—100" *(Jassy, 1864 : manuscript).*

CONSULTAȚII — DISCUȚII

EDUCAȚIE ȘI INSTRUCȚIE

Problema raportului dintre educație și instrucție e veche, dezbătută implicit și uneori explicit în toată istoria pedagogiei*; „veche" — e un fel de a vorbi: fiind esențială, mai ales pentru pedagogia școlară, s-a reînnoit într-una conform mersului istoriei și cu atît *mai mult* în epoca noastră de transformări revoluționare, cînd școlarizarea întregii populații a țărilor socialiste a devenit realitate și pătrunderea *unanimă* în școlile de *toate* gradele perspectivă certă. Faptul că Institutul de științe pedagogice are în planul său o cercetare intitulată *Implicațiile educative ale instrucției* e un semn clar. Obiectul acesteia, cum de altfel e definit pe scurt chiar în formularea temei, este instruirea elevilor prin predarea diferitelor discipline, și anume, întrucît procesul instructiv are resurse educative — pe plan intelectual, etic și estetic —, adică avem de-a face cu un proces instructiv-*educativ*. Scopul este conturarea, sistematizarea și valorificarea în școală a acestor resurse.

Articolul reflectă cercetarea (relativ-incipientă) în desfășurare și cuprinde unele „momente" teoretice, corespunzătoare celor ivite firesc *în practica* cercetării. Asemenea „momente" apar pe parcurs întotdeauna, fără să aștepte încheierea respectivei cercetări, anticipînd concluziile și orientînd treptat lucrul; prin urmare, în treacăt fie spus, ele, ca și *observația* sau *experimentul*, fac, de drept, parte integrantă din obiectul metodologiei pedagogice. Pentru că ne interesează cercetarea însăși tot atît cît obiectul și scopul ei — care o determină, iar acestea din urmă tocmai în măsura în care i-au determinat cursul și i-l vor determina pe viitor, socotim nimerit să îmbinăm modul sistematic de prezentare cu cel cronologic.

S-a început printr-o măsură organizatorică preliminară cercetării propriu-zise: reactualizarea și îmbogățirea, în clasele vizate, a unor cerințe elementare adresate elevilor (cum ar fi igiena clasei, punctualitatea, pregătirea din timp cu toate cele necesare diferitelor lecții, luarea organizată a cuvîntului în timpul orelor, respectarea întocmai a indicațiilor tehnice ale profesorului pentru o fază ori alta a lecției etc.). Consecvența și unitatea în cerințe fiind respectate de cadrele didactice, rezultatele au fost totuși diferite: deprinderea împlinirii cerințelor de către elevi a decurs în unele clase rapid, în alte clase lent. Diferențele s-au manifestat nu numai de la clasă la clasă, ci — mai ales cele calitative — de la orele unui profesor la orele altuia, *cîteodată chiar în cadrul orelor aceluiași*; în unele cazuri practicarea deprinderilor însușite de elevi avea continuitate perfectă, se desfășura lesnicios, firesc, cu o adeziune ce denotă disciplina conștientă, în altele, dimpotrivă, apăreau discontinuitatea, rigiditatea, artificialul, neadeziunea elevilor.

---

* Ar fi de folos un studiu istoric pe această temă — din punctul de vedere al actualității.

Așteptasem să observăm, *peste tot* unde se aplica măsura luată, creșterea nivelului lecțiilor (prin condiții ca „dilatarea" timpului utilizabil și limpezirea atmosferei de lucru), dar am observat un fenomen întrucîtva invers : condițiile acestea se realizau proporțional cu calitatea *inițială* a lecțiilor, a procesului instructiv, pentru ca apoi deabia, și numai acolo unde calitatea pomenită se dovedea superioară, să „răsplătească" din plin însuși procesul instructiv. Această observație a fost foarte importantă pentru orientarea întregului șir al observațiilor ulterioare și al unor probe investigatorii. Am interpretat-o în sensul că *motivarea eficientă*, deci asigurarea îndeplinirii unor cerințe organizatorice de natură să ducă la o anume conduită a elevilor, favorabilă instruirii lor, ține de sfera activității *didactice* (spre exemplu, a cere liniște și a nu o umple imediat cu o fază necesară a lecției, sau a pretinde menținerea liniștii într-o fază deficitară sub raport didactic, duce ori la o liniște crispată și absurdă, ori — mai natural și de aceea mai des — la nerespectarea cerinței *obiectiv* nejustificate). Sensul acestei observații a fost întărit de o alta, complementară : elevii cei mai buni la învățătură se dovedeau în general și cei mai receptivi la cerințele organizatorice *motivate de logica acțiunii de predare și asimilare a cunoștințelor*, cei mai prompți în a se convinge și a le aplica nesilit.

Am efectuat o anchetă, prin convorbiri (protocolate) cu cadrele didactice, pentru a le cunoaște părerea asupra raportului dintre conduita elevilor, aspectul lor moral în general, și activitatea didactică. Ancheta a avut loc fără inițierea, în privința părerii noastre, a celor întrebați, prima chestiune fiind în esență următoarea : „Ce relație remarcați între purtarea elevilor (inclusiv cea extrașcolară) și nivelul lor la învățătură ?". Din cele 30 de cadre didactice anchetate, 26 au răspuns că *în majoritatea cazurilor* elevii „buni" sînt și „cuminți" ; 4 n-au răspuns ferm, dar au insistat asupra rarelor cazuri paradoxale, dînd totodată termenilor de „bună purtare", „cuminție" accepția de ascultare *necondiționată*. Ceea ce ne-a interesat în mod special a fost deosebirea dintre răspunsurile la a doua chestiune : „Care e relația cauzală dintre purtarea elevilor și nivelul lor la învățătură ?". 11 din 30 au răspuns, neconform părerii noastre, că nivelul la învățătură e determinat de „cuminție" ; aceiași, au dovedit concomitent un fel socotit de noi nedialectic — deși neformulat ca atare în principiu — de a concepe (cu urmări în practică) raportul dintre instrucție și educație, fel încă destul de răspîndit și care se manifestă prin tendința de a separa două aspecte ale unui proces unitar, astfel : ori cele două sfere nu s-ar interfera (de pildă, atunci cînd se atribuie exclusiv dirigintelui funcția „educativă"), ori s-ar interfera, însă prea puțin și într-un mod neesențial, ceea ce e necorespunzător realității — (de pildă, atunci cînd se reduce aportul educativ al instrucției doar la datele cu caracter ilustrativ, sau pilduitor-morale, întîlnite în literatură, istorie, chiar în enunțurile problemelor de matematică etc. și se ignoră virtuțile *formative* ale logicii obiectelor de învățămînt, ale logicii și artei predării lor, virtuți fără realizarea cărora efectul „pildelor" scade și devine întîmplător).

Păreri de acestea se manifestă divers, deși pe un fond comun. De exemplu, în satisfacția mărturisită a unui diriginte care reușise să țină o oră „curat educativă", „fără nimic instructiv", prin aceea că, vorbind despre Grigorescu — citez — „n-am relevat decît atitudinea lui morală ; n-am scos o vorbă despre el ca pictor..." (!) Sau în interpretarea cel puțin bizară a faptului (citat cu ocazia unei consfătuiri a cadrelor didactice) că o profesoară de educație fizică a dat, fiind dirigintă și preocupîndu-se mai mult de „latura educativă", un randament scăzut la obiectul ei, fapt care a dus la concluzia că „aportul orelor de educație fizică la educația comunistă a fost mai mare pe această cale !" (Cum poți aprecia pozitiv rolul unei activități deficitare, lăsînd să se înțeleagă că „deficiențele de specialitate"

s-au compensat satisfăcător printr-o așa-zisă contribuție a obiectului (!) la educația comunistă ?.) Tot așa, într-un articol (O. Șafran, *Cu privire la rolul coordonator al dirigintelui*, din „Revista de pedagogie", anul X — 1961 —, nr. 7 — iulie —, p. 49—58), credem că ar putea duce, după părerea noastră, la o confuzie, și o socotim de fapt eronată, afirmarea unei importanțe mai mari — din punct de vedere educativ — a dirigintelui în raport cu ceilalți profesori, după care se continuă : „Cum este și firesc (!), exigențele față de cei care împlinesc asemenea munci sînt *mai mari* (s.n.)... Ele sînt mai mari în sensul despre care am vorbit, adică semnifică încredere, prețuire..." Adică mai multă încredere, prețuire — vădite prin mai multă exigență —, dirigintelui decît profesorului de cutare sau cutare materie ! Viciul stă în confundarea unei ierarhii funcționale cu una valorică, iar aceasta se datorește unei subestimări a procesului instructiv ca factor formativ și educativ în școală. În școală există un specific al *organizării* educației, al muncii directorului, dirigintelui, dar nici munca profesorului nu e scutită de probleme organizatorice ; și tocmai în cazul muncii profesorului are loc, credem, „osmoza" dintre organizarea și însăși substanța educației. Drept consecință, terenul muncii de instruire, privit din acest unghi, ne apare singurul fecund în criterii de organizare a educației la nivelul dirigintelui și directorului. E normal în școală ca punțile sistemului muncii educative (între diferitele activități ale directorului, diriginților, profesorilor etc.) să fie alcătuite din materialul problemelor instructive cu toate implicațiile lor educative. E normal ca dirigintele să se așeze pe punctul de vedere al profesorilor de specialitate (în ce au comun), care coincide dealtminteri cu al său, toți fiind *pedagogi*. Credem că dirigintele are de coordonat o muncă pe care o cunosc toți profesorii clasei, după cum directorul — o muncă pe care o cunosc toți profesorii școlii. Gradele inegale de exigență și prețuire acordate profesorilor și diriginților în articolul citat ni se par de aceea necorespunzătoare realității, ori, dacă pe alocurea sînt, dăunează. Acestui fel defectuos de a vedea îi replică în mare măsură conceperea *Programei muncii educative pentru școala de opt ani* (care se adresează *tuturor* factorilor educativi și privește *toate* laturile educației), sau noul regulament școlar, care stabilește... „criterii de numire a directorilor, în aceste funcții fiind recrutați numai oameni care se disting prin pregătirea pe care o au, *prin experiența didactică și rezultatele deosebite pe care le-au obținut în munca de instruire și educare a tineretului școlar*" (s.n.).

În sprijinul tuturor considerațiilor de mai sus, adîncindu-le și amplificîndu-le ne vine — de astădată din punctul de vedere al orientării intereselor elevilor — o probă efectuată în anul 1963—1964, în clasele a II-a, a V-a și a VII-a ale Școlii medii nr. 32 din București — școala de bază a cercetării — și ale Școlii de șapte ani din Dărmănești (reg. Ploiești). S-a acordat elevilor să întrebe în scris *orice* îi interesează mai mult, indiferent de *domeniu*, și nu li s-a pretins să iscălească. Rezultatele : din totalul de 174 elevi, 144 pun exclusiv, întrebări de ordinul interesului pentru natură și societate (privind domeniile fizicii, chimiei, astronomiei, geografiei fizice, geografiei descriptive, biologiei, antropologiei , istoriei, lingvisticii etc.), în timp ce numai 30 pun și întrebări privind sfera vieții lor școlare (iar dintre acestea, cele mai multe legate de învățătură, puține legate de comportarea și relațiile zilnice din școală) ; din cele 986 de întrebări, 947 sînt de ordinul interesului pentru natură și societate și numai 59 privesc sfera vieții școlare. Ținînd seama de caracterul acestei probe, nu e nevoie să fii statistician pentru a-ți da seama că rezultatele sînt concludente, că oricît ai extinde proba ele n-au cum se modifica substanțial. Să examinăm mai îndeaproape unele aspecte. Ceea ce izbește întîi este că puținele întrebări referitoare la viața școlară de zi de zi provin *aproape toate* din nelămuriri, insatisfacții („De ce ne dă *mult* de învățat la geografie

și la istorie" ?; „De ce unii copii își dau silința să învețe și alții nu" ?; „De ce nu înțeleg eu la geografiee, și nu numai eu, ci și alți colegi de-ai mei"?; „De ce unor elevi le e frică de teze și lucrări" ?; „De ce nu mai facem și noi o excursie la Tîrgoviște, Pucioasa ?" etc.). Interesant mai e că majoritatea întrebărilor de acest fel aparțin elevilor cu rezultate mai slabe la învățătură. Deci e îmbucurător numărul lor mic, avînd în vedere că ele indică de obicei o anumită criză a respectivilor elevi, constînd în coborîrea preocupărilor acestora de la conținutul principal al învățăturii la aspectele relativ exterioare, particulare ale procesului de învățămînt, de la ceea ce e central la un comentariu lateral, deviere ce nu poate fi în ultimă instanță decît simptomul unor carențe didactice — dovadă și profilul „pedagogic" al întrebărilor de acest tip.

La celălalt tip de întrebări (provenite din interesul masiv al elevilor pentru natură și societate) e de observat că cele care pretind răspunsuri cu caracter general, referitoare la *legi* ale naturii și societății, covîrșesc numeric pe cele cu caracter particular (cum ar fi cele de domeniul geografiei descriptive) și le-ar covîrși mai mult, dacă n-am pune la socoteală destul de frecventele întrebări ale elevilor din Dărmănești (mediu sătesc), foarte explicabile, asupra mediului citadin prea puțin cunoscut deocamdată. Preponderența interesului pentru noțiuni generale, interes care atinge — și pe baza căruia se și formulează uneori — nevoia de „Weltanschauung" („Aș vrea să știu ce ne face să trăim, să mergem, să gîndim, să ne naștem și să murim"; „Aș vrea să știu unde se sfîrșește tot și toate sistemele solare") ne amintește, indirect, rolul precumpănitor al laturii formative a procesului instructiv-educativ (cînd acesta se desfășoară optim). „Intelectualismul" elevilor în cauză ar putea descuraja un pedagog „moralist", dintre aceia care reduc sfera problematicii educative a școlii la o conduită „pură" a elevilor în relațiile cu colectivul lor sau al profesorilor și la însușirea unor noțiuni etice, lăsînd să zboare această sferă, prin izolare vidă, în afara procesului de instruire a elevilor, cu toate că ar trebui să fie puși pe gînduri măcar de constatarea simplă că cea mai mare parte a timpului petrecut în școală elevii învață. Noi sîntem de părere, chiar de la început, că răspîndirea, intensitatea, primordialitatea în rîndul elevilor a intereselor de cunoaștere, departe de a nu avea semnificație pentru problemele educative, constituie un temei de soluționare a lor: de pildă (nu epuizăm modurile) prin aceea că, fiind în mare *comune*, datorită gradului de generalitate ce le caracterizează, interesele acestea sînt prilejul cel mai nimerit, cel mai la îndemînă, totodată permanent, de stabilire și dezvoltare a contactului dintre educatori și colectivul de elevi *în întregimea lui*.

Primele observații din cadrul cercetării, cu înfățișarea cărora debutează articolul, continuarea lor (asupra căreia ne vom opri mai tîrziu), unele răspunsuri contradictorii ale cadrelor didactice la ancheta relatată (contextate de multe alte discuții, de cîteva păreri referitoare la raportul dintre instrucție și educație pe care nu le putem adopta, cum ar fi cele citate și sumar combătute mai sus), rezultatele probei de interese și posibila atitudine nepotrivită față de ele (schițată adineauri), în fine, faptul că tema cercetării noastre n-a mai fost abordată în presa pedagogică din ultimul timp decît tangențial — toate acestea — ne-au pricinuit revederea unor probleme de a căror clarificare și soluție a depins, cum am arătat în scurta introducere, orientarea cercetării. Nu vom reformula pur și simplu unitatea dintre instrucție și educație, nefiind util; dar încercarea, foarte utilă, de a vedea cum și cît se realizează practic această formulă generală, în ce măsură conștient, în ce măsură are ea în concepția pedagogilor o acoperire teoretică la rîndul ei întemeiată pe cunoașterea realității și pe activitatea creatoare, în ce măsură e sesizată dialectica subtilă pe care o presupune — ne-a adus pînă acum la concluzia că, în școală, factorul *decisiv* pentru educarea elevilor, nu numai pe plan intelec-

tual, ci și pe plan moral sau estetic, este calitatea muncii instructive a cadrelor didactice, *din care decurge calitatea muncii lor educative globale*. Calitatea optimă a muncii de instruire duce la deprinderea de către elevi a unui mod riguros și activ de învățare, esențial pentru formarea intelectuală, fiindcă o bună logică a procesului de predare și asimilare a cunoștințelor oglindește însăși logica obiectivă a materiei predate, a conținutului. Or, o dată ce acesta din urmă e științific, corespunzător realității, dezvăluitor al legăturii cauzale dintre fenomene, al dialecticii lor reale, rezultatul predării lui *adecvate* sînt bazele concepției materialist-dialectice și istorice despre lume. Importanța — pentru conștiința morală — a formării concepției științifice despre lume e recunoscută ; o vom sublinia totuși în alt loc. Aproape tot atît de evident ni se pare transferul relativ *direct* al disciplinei intelectuale în planul moral ; și mai evident, atunci cînd îl privim în lumina principiului educației prin muncă : învățătura e munca centrală a elevilor ; atitudinea comunistă față de muncă a elevilor are drept primă treaptă atitudinea corectă față de munca lor la învățătură ; urmărirea atentă a formării ei la elevi nu poate duce, după părerea noastră, decît la constatarea că atitudinea lor *față de* muncă (nivelul ei mai mult sau mai puțin teoretic — întîi față de munca de învățătură, *apoi*, treptat, față de orice muncă) e determinată de ceea ce am denumit atitudinea *în* muncă (nivelul ei practic — atitudinea continuă de zi de zi față de tot lanțul de cerințe al învățăturii) ; în fine, formarea atitudinii față de muncă iradiază și în celelalte sectoare morale. Desigur că atitudinea *față de* muncă, tot mai complexă, are la rîndul ei influență tot mai mare asupra atitudinii practice, *în* muncă (sînt de luat sensurile indicate în cele două paranteze ale frazei anterioare). Aici se vădește un aspect important al dialecticii motivării, convertirea motivantului în motivat și reciproca. E clar că motivarea superioară a învățăturii este rostul social al ultimei ; pe de altă parte, însă, motivarea și chiar determinarea parțială a creditului acordat de elevi celor aflate — de la profesori, diriginte, părinți etc. — despre rostul social al învățării, le constituie nivelul procesului de învățămînt : cu cît e acesta mai înalt (din partea profesorului, *deci* și a elevului), cu atît are loc o întărire (prin adecvare) a raportului, iscat în mintea elevului, dintre rostul social al învățăturii, al școlii, și însuși procesul de învățămînt. E drept însă că motivarea socială a școlii nu-și are izvorul *exclusiv* în activitatea școlară, ci — la noi — în avîntul general al construirii și desăvîrșirii socialismului, care se reflectă indiscutabil și pe cale extrașcolară în conștiința elevilor, devenind pe lîngă o motivare a procesului de învățămînt și o prismă de evaluare a acestuia de către elevi. Și, dacă elevii participă la un proces de învățămînt nesatisfăcător sub raportul instrucției, în acest caz unii din ei judecă nu doar ca pe un *accident* scăderile ; datorită lipsei de experiență, ei dau o judecată negativă pripită, de *principiu*, asupra procesului de învățămînt în întregime. Mai ales în preadolescență ori adolescență, pot apărea împrejurări în care, drept consecință a unei asemenea judecăți pripite, provocate de carențele didactice ale unor profesori, elevul să includă neîncrederii sale, asociind impropriu, însăși materia vehiculată la cursuri, ba chiar activitatea didactică meritorie a altor profesori. E vorba aici, indiscutabil, de o foarte importantă problemă *morală*, deși s-ar părea poate că e vorba de una „pur" instructivă.

Atingem doar în treacăt chestiunea educației estetice, în aceeași ordine de idei ; se face nu numai la obiectele din „ciclul estetic" (desen, muzică, literatură), și cu atît mai puțin numai prin ce *află* elevii în cadrul acestora, ci, pe o întindere de timp mult mai mare, la *toate* obiectele, în primul rînd prin munca instructivă care, dacă excelează, are frumusețe, reușind să redea frumusețea conținutului predat. Așadar, *educația intelectuală* a elevilor, centrul preocupărilor școlii (nu extragem din constatarea asta o

judecată de valoare în dauna celorlalte aspecte ale educației multilaterale) ne apare nu numai ca un scop al școlii, ci simultan ca mijlocul ei *de bază* în realizarea unei autentice educații morale comuniste și a educației estetice. Considerăm semnificativ faptul că Marx [1], clasificînd laturile educației, acordă *întîiul* loc educației intelectuale — nepomenind educația morală — ceea ce e absolut clar că nu înseamnă subestimarea de către Marx a acesteia, ci, credem, includerea ei în practicarea competentă a educației intelectuale, fizice și politehnice, ca negăsind *în școală* alte mijloace decît munca *specifică* școlii. Dacă ținem seama de faptul că „școala este izvorul *principal* (s. n.) de cadre pentru construirea socialismului" [2], reiese clar importanța cercetării începute, a problemelor pe care le ridică și a soluționării lor teoretice și practice; de asemenea, bineînțeles, importanța combaterii unor păreri false despre raportul dintre instrucție și educație.

Am mai spus că astfel de păreri se manifestă divers, *deși pe un fond comun*. Acest fond comun e definit îndeajuns prin formulări utilizate tot în articolul de față, pe care le repetăm pentru înlesnirea lecturii. Făcînd analiza rezultatelor anchetei, deosebeam un fel socotit de noi nedialectic de a concepe raportul dintre instrucție și educație: ori cele două sfere nu s-ar interfera (de pildă, atunci cînd se atribuie exclusiv dirigintelui funcția „educativă"), ori s-ar interfera, însă prea puțin și într-un mod neesențial (de pildă, atunci cînd se reduce aportul educativ al instrucției doar la datele cu caracter ilustrativ, sau pilduitor-morale, întîlnite în materia diferitelor obiecte de învățămînt și se ignoră virtuțile formative ale acestora). Altundeva, specificam că uneori se reduce, dintr-un punct de vedere moralist îngust, sfera problematicii educative a școlii la o conduită „pură" a elevilor în relațiile cu colectivul lor sau al profesorilor și la însușirea unui număr de noțiuni etice, lăsînd să zboare această sferă, prin izolare vidă, în afara procesului de instruire a elevilor.

Am încercat să căutăm rădăcinile acestei specii de eroare pedagogică, ceea ce a contribuit la lămurirea problemelor. Ea nu e altceva decît particularizarea unei erori mai generale, care desparte nedialectic (cu toate că lucrul acesta nu e afirmat formal, ba chiar dimpotrivă) morala de cunoaștere. O asemenea concepție e în contradicție flagrantă cu concepția materialist-dialectică. E adevărat că *morala* vine de la *mores (obicei, năravuri, lege nescrisă* — spre deosebire de *lex: regulă, poruncă)*, așadar e — și astăzi — un termen care se referă la o anumită comportare a omului în societate, determinată de anumite cerințe, reguli, porunci. Însă caracterul acestei determinări, ca și al conștiinței comportării în societate, diferă istoricește. Cum se știe, Lenin vorbea de o „disciplină a bîtei", căreia-i opunea disciplina conștientă, iar clasicii marxismului au combătut și ridiculizat pretenția de eternitate a conștiinței morale burgheze. „Sarcina noastră principală constă, între altele, în a opune «adevărului» burghez adevărul nostru și a face ca el să fie recunoscut" [3], spunea Lenin într-un sens foarte larg, incluzînd și planul moral — pentru că morala comunistă corespunde adevărului, realității istorice; de aici și posibilitatea respectării cauzalității în morala comunistă teoretică și practică, respingerii unor comenzi.

---

[1] În instrucțiile pentru delegații Consiliului general provizoriu, scrise în vederea Congresului de la Geneva al Internaționalei I (1866). Vezi K. Marx și F. Engels, *Opere*, vol. 16, Editura politică, 1963, p. 207.

[2] Gh. Gheorghiu-Dej, *Articole și cuvîntări*, Editura pentru literatură politică, 1952, p. 615.

[3] *Lenin despre cultură și artă*, E.S.P.L.P., 1957, p. 354.

morale metafizice ca „imperativul categoric" etc. Orice morală independentă de cunoașterea corectă a realității, neintegrată în cele din urmă concepției materialist-dialectice, *științifice*, despre lume, e străină de morala comunistă. Numai cunoașterea realității poate fi sursa unui sistem eficient de motivare, pentru individ, a exigențelor etice ale societății, după cum acestea sînt valabile numai dacă sînt științifice, dacă reflectă în planul moral realitatea social-istorică. Înțelegerea deplină a comenzilor morale autentice, discernămîntul în acest domeniu, deci și reacția conștientă, practica morală, depind de intelectul format, adică de concepția științifică despre lume, precum și de deprinderea de a-i integra acesteia (mereu vie, „călăuză în acțiune") perceperea particularului lumii și vieții. Raționamentul de mai sus se clarifică superior în lumina concepției marxist-leniniste despre raportul dialectic dintre teorie și practică, în lumina fundamentalei propoziții: „Libertatea este înțelegerea necesității" (de observat strînsa legătură dintre o noțiune *etică* și una *gnoseologică*) și în lumina fiziologiei, care demonstrează rolul capital de coordonare al cortexului.

Lipsurile teoretice sesizate de noi cîteodată se manifestă cel mai vizibil, imediat accesibile și foarte semnificativ, în întrebuințarea unor termeni pedagogici. Conform unei vechi tradiții, termenul de *educație* circulă și astăzi cel mai mult într-un sens restrîns, de îndrumare morală, îndrumare a purtării, avînd drept scop anumite relații între oameni. Sensul acesta restrîns corespunde și unuia din cele inițiale în latină (pe lîngă *educare: nutrire, acțiunea de a crește un copil*, îl avem și pe înruditul *educere — e ducere —: a scoate, a conduce în afară* și, ca să parafrazăm, permițîndu-ne o licență, *a scoate în lume*). Perpetuarea acestui sens favorizează unora despărțirea abuzivă a moralei de cunoaștere și tendința de a trata problemele vieții de toate zilele doar prin măsuri ad-hoc. Însă, educarea pentru viața de zi de zi fără un „halo" teoretic împrejurul problemelor ei, mereu mai conturat și mai lărgit în mintea celor educați, e un empirism pedagogic, o variantă de educație pragmatistă, avînd drept efect neprincipialitatea. Sigur că nu propunem înlăturarea termenului în accepția lui atît de frecventă, ci atragem atenția că folosirea lui mecanică, nedialectică e semnul unei gîndiri și unei practici greșite; pe de altă parte, că accepția restrînsă a cuvîntului *educație* nu coincide în nici un caz cu cea mult mai vastă (și, interesant, mai puțin frecventă) atribuită aceluiași termen în expresia *educație multilaterală*: aici nu numai că e mult mai vastă, ci e calitativ deosebită, referindu-se la *formarea* personalității. Există totuși o apropiere: îndrumarea, în cadrul educației comuniste, nu poate fi disociată de formare, deoarece îndrumarea care nu se bizuie pe formare e dresaj și dresajul e incompatibil cu educația comunistă. Însă formarea, deci și îndrumarea corectă, presupun instruirea. Exemplul e un instrument clasic de îndrumare morală, de „educație", dar e valoros, *formează*, cu condiția să nu fie prea schematic — un simplu indicator rudimentar și sărac în cunoștințe; e valoros, de pildă, cînd nu înfățișează oarecum demagogic elevilor numai *rezultatul* prețios al activității cuiva, rupt de mijloacele — și bune și rele, ultimele înlăturate treptat și într-un *anume* fel — prin care a fost atins. Stendhal (în *Racine et Shakespeare*), luînd apărarea lui Molière împotriva unui exces rousseauist, spunea că „Molière a zugrăvit cu mai multă profunzime decît alți poeți: a fost prin urmare și mai moral (s. n.); nimic mai simplu. Moralitatea e în adîncul lucrurilor". Într-adevăr, și de aceea, convorbirea etică, pentru a avea eficacitate, trebuie să se bizuie pe realizarea și stăpînirea de către elevi a unor noțiuni morale care, la rîndul lor, nu pot „trăi" decît în mediul prielnic al unui întreg dialectic de noțiuni clare și distincte. Morala *se învață* — și asta o spunem nu numai cu privire la noțiuni, la conștiința ei teoretică, ci și, în strînsă legătură, cu privire la practică; se însușesc priceperi și deprinderi morale, care, așa cum teoria mo-

rală participă organic la teoria generală, participă și ele organic la toată aria de priceperi și deprinderi. Explicația unei eventuale rezerve față de această „invazie" a instruirii în educație poate fi iarăși sensul mutilat, la noi din ce în ce mai necorespunzător realității, atribuit unui termen pedagogic — *a instrui*, care înseamnă pentru unii a însuma cunoștințe necorelate. De data asta nici sensul cuvîntului latin originar nu favorizează asemenea interpretare (*struere* înseamnă *a clădi, a construi* — de acolo *a structura*; instruere e deci *a construi în*, ca și cum ai construi în spirit, ai structura, ai *forma* spiritul, evident și „înarmîndu-l" cu cunoștințe — verbul are și sensul de a înarma —). Nu încape îndoială că înmagazinarea incoerentă a unor date nu formează și, dacă instruirea se reduce la atît, nu are un bun efect educativ, ci dimpotrivă. Dar o programă de învățămînt alcătuită în funcție de criterii științifice și aplicată de cadre didactice bine pregătite înlătură posibilitatea unei asemenea „instruiri".

Ne mai oprim o dată la cadrele didactice, nu pentru a repeta generalități de mare circulație, ci pentru a evidenția încă o dată, cu acest prilej, legătura dintre instrucție și educație, dintre planul intelectual și cel moral. Competența, în general, e o condiție esențială a moralei comuniste. Nu e moral ceea ce nu e bine făcut. Considerăm calitatea morală a cadrelor didactice proporțională cu competența lor didactică. În primul rînd, munca de calitate e o datorie și ea determină împlinirea acestei datorii de către elevii înșiși. În al doilea rînd, o autentică muncă de calitate a profesorului, atingînd nivelul artei, e de cea mai mare importanță pentru afectivitatea elevilor, și, în același timp, presupunînd o mare naturalețe lucidă, ea contribuie imens la înțelegerea treptată de către copii a legăturii reale, a unității dintre școală și viață, dintre a ști și a fi.

Preocupările teoretice, izvorîte din nevoia de orientare a cercetării, au avut drept fond relativ continuu asistarea la lecții și protocolarea amănunțită a acestora, o dată cu interpretarea lor din ce în ce mai mult în lumina concluziilor teoretice care, la rîndul lor, se limpezeau pe baza asistențelor respective și a probelor investigatorii. Potrivit primei noastre observații (discutate la începutul articolului), vrînd să ne clarificăm asupra condițiilor în care la profesorii cu activitate didactică bună elevii au o comportare prielnică lecțiilor, am dat mare atenție la orele profesorilor care desfășoară o activitate didactică mai puțin satisfăcătoare, și defectelor didactice care, pe lîngă faptul că dăunează educației intelectuale — deci, prin intermediul acesteia, celorlalte laturi ale educației —, dăunează chiar *direct* educației morale și estetice, provocînd elevilor o comportare neprielnică procesului de învățămînt. Am deosebit mai multe categorii: greșeli de conținut (cele mai rare), greșeli de logică în expunerea cunoștințelor, greșeli de logică în purtarea conversației cu elevii, greșeli în modul de îndrumare a muncii independente etc. — categorii asupra cărora nu ne oprim aici, fiind și mai cunoscute, mai în centrul atenției pedagogilor. Ne-a izbit însă frecvența mare a unei categorii de greșeli mai puțin luate în considerare de obicei, dar care este de foarte multe ori sursa categoriilor de greșeli citate adineauri; ne referim la greșelile de exprimare și la cele din munca de educare a exprimării (orale sau scrise) la elevi. Greșelile de exprimare ale elevilor, multe necorectate, și ale unor cadre didactice — merg de la cele gramaticale și stilistice pînă la cele de natura improprietății terminologice (ultimele fiind cele care duc în modul cel mai *vizibil* la tulburarea logicii și chiar a conținutului procesului instructiv-educativ). Nu putem insista aici asupra mecanismului de acțiune negativă a deficienței factorului lingvistic în comunicarea dintre cadrele didactice și elevi, prin urmare în *toată* munca educativă. Credem însă că reprezintă o problemă educativă de prim ordin, care încă n-a fost tratată în gradul cuvenit și, oricum, e legată strîns de întreaga problematică a cercetării

noastre *. Vom ilustra-o cu rezultatele analizei unor teze la limba română și la istorie ale acelorași elevi (clasa a V-a), date în același trimestru (I), anul 1963—1964, la Școala medie nr. 2 din Piatra Neamț, rezultate întărite în semnificația lor de sondaje substanțiale în rîndul tezelor la română și la istorie pe trimestrul I ale unor elevi tot de la clasa a V-a, de la Școala medie nr. 32 din București și de la Școala de 7 ani din Dărmănești. Nu intrăm în detalii cifrice, însă remarcăm următoarele aspecte: numărul greșelilor de limbă e mult mai mare în tezele de istorie decît în tezele de română; cu toate acestea, mult mai multe sînt corectate în tezele de română decît în cele de istorie (ceea ce denotă o grijă insuficientă pentru exprimarea elevilor, deficiență accentuată la alte obiecte decît *româna*). Alt aspect semnificativ constă în numărul considerabil mai mare al greșelilor morfologice, de sintaxă, stilistice și terminologice, în raport cu numărul greșelilor de ortografie și, totodată, în corectarea mult mai frecventă a acestora din urmă decît a celorlalte, deși morfologia, sintaxa, stilul, proprietatea terminologică sînt esențiale pentru exprimarea, capacitatea de înțelegere și gîndirea creatoare a elevilor.

Ca să asigurăm, credem noi, fecunditatea cercetării și, în consecință, eficiența ei în domeniul practic și teoretic al educației, ar fi de respectat pe viitor trei condiții însemnate. Prima este, după părerea noastră, raportarea fiecărei observații făcute asupra elevilor (mai ales a celor făcute în cadrul lecțiilor) la activitatea profesorilor și în primul rînd la activitatea lor de instruire (conform bilateralității procesului de învățămînt și plasticității psihice a elevilor, din care decurge educabilitatea). Această condiție se referă și la rezultatele diferitelor probe. A doua condiție, corolar al primei, este îndreptarea cercetării și asupra cadrelor didactice — mult mai mult decît se face acest lucru deocamdată. (Nu vedem, de pildă, pentru ce ancheta prezentată la începutul articolului, prin ceea ce ne dezvăluie asupra cadrelor didactice, n-ar fi cel puțin tot atît de interesantă pentru problemele educației, cît e prin ce ne dezvăluie asupra elevilor). Printr-o asociație nu atît de depărtată cît poate părea (și ținînd seama de caracterul în parte teoretic al articolului), ne permitem să avansăm părerea că psihologia pedagogică ar putea folosi mult mai mult în problema cercetată de noi și în toate problemele pedagogice, dacă s-ar îndrepta către cadrele didactice — luîndu-le drept obiect de studiu —, așa cum face în mod obișnuit *numai* cu elevii; credem că și cunoașterea *elevilor* ar progresa, precizîndu-se. Al treia condiție însemnată este informarea cercetărilor asupra pregătirii viitoarelor cadre didactice și, cît se poate de mult, observarea directă a acestei pregătiri în institutele superioare.

E ușor de văzut legătura acestor trei condiții mari (al căror număr e posibil să crească pe măsură ce înaintează cercetarea) cu tot ce a cuprins articolul nostru privitor la raportul dintre educație și instrucție.

TUDOR ȚOPA
Cercetător la Institutul de științe pedagogice

* Ne propunem realizarea unui articol special pe această temă, bizuit în mare măsură pe continuarea cercetării noastre, care s-a profilat temporar în acest sens și ale cărei rezultate le rezervăm tocmai unui asemenea articol.

STUDIUL TEXTULUI LITERAR IN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBA FRANCEZĂ

După cum se știe, unul din scopurile esențiale ale studiului unei limbi străine în școală este și acela de a deprinde pe elevi să citească și să înțeleagă, treptat, fără intervenția profesorului, texte cu conținut variat: social-politic, tehnico-științific, literar etc. pentru că, îmbogățindu-și pe această cale informația referitoare la civilizația, istoria, tehnica, literatura și arta universală, să-și poată lărgi necontenit orizontul de cultură generală.

În acest sens, programele școlii medii și manualele de limba franceză în vigoare pentru clasele mari cuprind o serie de texte originale, cu conținut variat, în care un loc deosebit îl ocupă lucrările aparținînd maeștrilor literaturii franceze clasice și contemporane. Analiza acestora din urmă ridică însă o problemă importantă și — de altfel — viu dezbătută de specialiști, nu numai la noi, dar și în alte țări.

Cum trebuie tratat textul literar în cadrul lecțiilor de limbă străină? Sînt oare elevii în stare să pătrundă și să aprecieze fenomenul literar de la nivelul lor de stăpînire a unei limbi abia în curs de însușire?

De felul în care s-a răspuns la aceste întrebări a depins și sistemul de lucru adoptat cu prilejul explicației textelor de literatură în cadrul lecției.

Pentru unii, textul literar studiat în clasele mari nu constituie un material de lucru diferit de textul de lectură, luat în general, indiferent de clasă, astfel că preocuparea de bază rămîn doar comentariul gramatical cît mai adîncit, disecarea amănunțită a tuturor aspectelor și dificultăților de limbă, la sfîrșitul cărora, așa cum spunea un pedagog belgian, „se adună un morman de mădulare și de ciolane, impresia de frumos pe care o degajă un corp bine clădit putînd fi socotită ca definitiv pierdută“ [1].

Pentru alții, studiul textului literar este identificat cu studiul literaturii și, ca atare, conceput după criteriile predării istoriei literare la limba maternă, fără a se ține seama de greutățile de înțelegere pe care elevii le au de înfruntat și pe care profesorul urmează să le suplinească prin încercări de a întreține entuziasmul și de a trezi emoția estetică cu ajutorul unor efecte exterioare, lipsite de conținut.

Mai există chiar, în unele țări, adepți ai metodei directe care preconizează, de preferință pentru poezii, lectura versurilor cu voce tare, fără nici un fel de comentar, „dar cu maximum de sentiment“. Copilului nu i-ar mai rămîne nimic de făcut, în asemenea situație, decît „să asculte și să înțeleagă“ și chiar dacă nu ar înțelege, spun ei, cel puțin ar avea prilejul să-și desfete auzul cu armonia și cu ritmul cuvintelor și cu melodia limbii străine. A propus elevilor să admire ceea ce nu înțeleg, înseamnă mai curînd a-i dezamăgi și de aici pînă la pierderea încrederii în forțele proprii și a interesului pentru disciplina la care sînt supuși unor astfel de încercări nu mai rămîne decît un pas.

[1] Fr. Closset, *Didactique des langues vivantes*, Paris, 1900, p. 165 (trad. n.).

Care ar fi, în acest caz, calea de urmat? Desigur o cale de mijloc, care să țină seama atît de cerințele și de specificul predării limbilor străine, cît și de posibilitățile de asimilare ale elevilor, cu atît mai mult cu cît, prin includerea în programa de studiu la clasele mari a unor elemente de istoria literaturii și a unor opere sau fragmente de opere literare, nu se urmărește o pregătire pur estetică — ce nu s-ar putea realiza decît formal — ci dezvoltarea armonioasă și multilaterală a elevilor, la ridicarea nivelului lor intelectual.

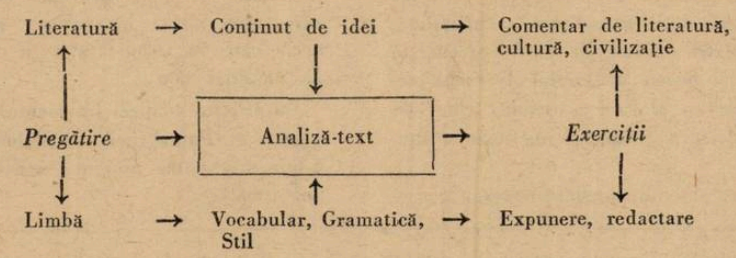
Procedeele de lucru urmează să fie adaptate, așadar, cît mai judicios la specificul obiectului și la condițiile concrete din școli.

Cum ar trebui abordat textul literar în clasele mari pentru a răspunde unor asemenea cerințe?

În linii largi, aceasta presupune: să pregătim clasa pentru înțelegerea textului; să conducem apoi pe elevi spre unele observații personale în măsură să le permită a aprecia modul în care un mare scriitor a tratat subiectul ales; să considerăm în permanență o astfel de activitate drept un prilej binevenit pentru a le dezvolta posibilitățile de exprimare liberă a ideilor, direct în limba străină.

De aci, decurg trei etape bine distincte în munca profesorului: I. pregătirea prealabilă în vederea abordării textului literar; II. explicația propriu-zisă; III. prelucrarea și folosirea materialului de limbă și a conținutului de idei în scopul dezvoltării exprimării libere a elevilor.

Dacă ar fi să exprimăm grafic aceste trei etape, în funcție de cerințele pe care fiecare din ele le reclamă, s-ar putea ajunge la următoarea schemă care ne-a fost sugerată de articolul lui Jean Pinthon[2].



Etapa I. *Pregătire*	Etapa a II-a *Explicație de text*	Etapa a III-a *Prelucrare și exerciții de aplicație*
— Documentare istorico-literară;	— Explicație de vocabular și gramatică;	— Exerciții de vorbire și redactare;
— Triere și sistematizare a materialului lexical și gramatical;	— Explicația conținutului de idei;	— Corectarea și discutarea temelor efectuate;
— Alegere și pregătire a materialului intuitiv și a exercițiilor aplicative;	— Observații de limbă și stil;	— Mijloace și procedee folosite în vederea creării automatismelor;
	— Concluzii cu caracter instructiv-educativ:	

[2] Jean Pinthon, *Suggestions pour l'explication des textes*, „Le français dans le monde" nr. 8/1962, p. 36.

În cele ce urmează, vom încerca să analizăm și să prezentăm mai amănunțit conținutul fiecărei etape. Trebuie însă observat de la început că analiza aceasta pe etape nu trebuie înțeleasă ca un mozaic de activități puse cap la cap, ci ca o muncă desfășurată în mod unitar, în care toate laturile se întrepătrund și se întregesc reciproc.

I. PREGĂTIREA ÎN VEDEREA EXPLICAȚIEI TEXTULUI LITERAR

Cînd ne referim la această etapă de lucru trebuie să înțelegem, de fapt, două momente diferite. Pe de o parte, perioada de pregătire a profesorului, premergătoare lecției, cînd acesta revede materialul informativ, își alege materialul didactic auxiliar și își fixează procedeele pe care le va utiliza în clasă; pe de altă parte, etapa din ora de curs propriu-zisă, cînd, pe baza convorbirii cu clasa și a diferitelor procedee de verificare și de actualizare a cunoștințelor acumulate anterior de elevi, pregătește atmosfera și revede materialul de limbă necesar înțelegerii globale a textului, chiar de la prima lectură (elemente de lexic, structuri etc.).

Asemenea activități pregătitoare sînt deosebit de utile, deoarece trebuie admis de la început că nu se poate proceda la comentarea textului literar decît cu elevi care posedă un anumit nivel de cunoștințe de lexic și de gramatică. Ar fi, în adevăr, zadarnic să încercăm o analiză cît de simplă a ideilor sau sentimentelor exprimate de scriitor, o apreciere a calităților sale artistice — chiar în ansamblul lor — atîta vreme cît ne izbim de necunoașterea elementelor de bază ale limbii.

Profesorul urmează deci să treacă în revistă mai întîi materialul pe care îl presupune însușit de elevi (vocabular fundamental și noțiuni gramaticale de bază), prevăzîndu-și în acest scop un control și o recapitulare rapidă a elementelor celor mai importante, care să preceadă explicației textului, ușurînd-o.

Cercetarea atentă a textului în momentul pregătirii lecției îi va permite să separe materialul de limbă presupus cunoscut, dar care cere totuși o succintă revizuire, de acela care va trebui tratat în cursul lecției ca material nou.

Cu prilejul analizei fragmentului din „Gargantua et Pantagruel" de Rabelais, această triere s-ar putea prezenta, schematic, în felul următor:

Termeni și expresii	Substantive	Adjective	Verbe	Expresii — Locuțiuni
Presupuse cunoscute	boutique rôti	parfumé fou	payer répliquer	entendre dire accourir de toutes parts
De repetat:	viande fumée citadin		nourrir menacer apercevoir	assister aux débats à propos de sujet de discorde
Presupuse necunoscute	rotisseur portefaix crochets	savoureux	avaler endommager	se laisser faire peulpe badaud
De explicat:				de bon aloi

O a doua grijă a profesorului este să pună la îndemîna elevilor informația de bază privind istoria (epocă, evenimente social-politice etc.) sau literatura (operă, date din viața autorului, curent literar în care se încadrează etc.) fără de care înțelegerea cli-

matului general, ca și a conținutului de idei al textului nu ar fi posibile.

Și aci este necesară o triere între elemente cunoscute și aspecte care se cer explicate și precizate. Pentru poezia „La retraite de Russie" de V. Hugo, de pildă, elevii cunosc de la istorie o serie de date în legătură cu campania lui Napoleon în Rusia, au citit unele opere literare în românește sau au văzut la cinematograf filme ca „Război și Pace", „Austerlitz" ș. a. Pe acestea se va baza conversația preliminară care va duce la actualizarea unora din elementele esențiale — de conținut și de exprimare — necesare analizei ulterioare a textului.

Cum vom proceda cu clasa pentru pregătirea preliminară a lecturii ?

a) Reactualizarea noțiunilor de gramatică și vocabular, prin repetări orale — simple și rapide — sub forma unei convorbiri uzuale. De exemplu, pentru verificarea construcției *c'est..... qui ;*

— Qui a fait ce dessin, Georges ? — Moi.
— C'est vous, en effet ? — Oui, c'est moi !
— C'est donc Georges qui a exécuté ce joli dessin ? — Oui, c'est Georges.

b) Localizarea textului, printr-o scurtă convorbire legată de conținutul istorico-literar etc.

Printr-o astfel de muncă pregătitoare, desfășurată sistematic și dozată cît mai just, în funcție de dificultăți și de volumul materialului, elevii sînt ajutați să abordeze fără prea mari dificultăți textul nou.

II. EXPLICAȚIA PROPRIU-ZISĂ A TEXTULUI

Prin cîteva cuvinte profesorul situează textul (datează, localizează fragmentul în operă, amintește personajele etc.) fără a intra în detalii și fără a povesti conținutul.

Se trece apoi la explicația propriu-zisă, care începe — în realitate — o dată cu lectura profesorului.

Unii pedagogi recomandă chiar două lecturi succesive făcute de profesor. Mai întîi, o lectură pe care elevii o urmăresc cu cărțile închise, concentrîndu-și toată atenția pentru a înțelege numai după auz. Pe de o parte, aceasta obișnuiește pe elevi să înțeleagă direct spusele cuiva, lucru foarte important și nu prea simplu cînd este vorba de un context mai complicat și de dimensiuni mai mari ; pe de altă parte, elevii pot sesiza astfel o serie de particularități de ordin fonetic (pronunțare, accent, intonație) care trebuie cît mai bine fixate înainte de a trece ei înșiși la lectura pe text.

După această primă lectură făcută într-un ritm ceva mai lent, profesorul pune cîteva întrebări generale spre a-și da seama în ce măsură textul a fost înțeles.

Urmează lectura a doua în ritm normal, punctată cu efectele de ton și de expresivitate necesare, lectură pe care elevii o urmăresc pe text, notîndu-și ceea ce li se pare caracteristic sau mai dificil.

La rîndul lor, elevii citesc textul pe paragrafe sau fragmente, în care timp profesorul face unele corectări de pronunțare și intonare (legătură, grupuri ritmice, accent etc.), fără însă a întrerupe lectura. După citirea fiecărui paragraf, se precizează sensul.

Pentru explicația vocabularului nou procedeele pot fi foarte variate, în raport cu categoria de termeni la care se referă.

Vom încerca să exemplificăm aceste procedee pe baza textului „Les commices agricoles" de G. Flaubert.

a) O primă categorie o constituie termenii de circulație curentă (*choix — triage, noueux, lessive* etc.) care se explică prin diversele mijloace îndeobște cunoscute : sinonimie, analiză etimologică, familie de cuvinte etc.

b) Altă categorie cuprinde termenii de specialitate, denumirile geografice, istorice etc. Pe aceștia îi vom lămuri direct în limba franceză prin scurte

explicații : *commices agricoles* — réunions périodiques des cultivateurs à partir du début du 19. siècle, terme d'origine latine ; réunion pour les affaires publiques — românește : comiții ; *légion d'honneur* — haute distinction etc.

c) Expresiile idiomatice se identifică în limba română, se explică printr-o perifrază sau se înlocuiesc prin termenul corespunzător : *du prix de* — la prețul de ; *rentrer dans la coutume* — a reveni la normal etc.

ć) Termenii arhaici, regionali sau luați în sens figurat se comentează pe baza contextului și se notează în vederea considerațiilor stilistice care vor urma : articulations *noueuses* > *noeuds* ; son visage comme une pomme *flétrie* — vieux ridé ; *béguin, camisole* — părți ale îmbrăcămintii, astăzi rar folosite etc.

c) În fine, o serie de cuvinte mai ușor de înțeles sînt lăsate la dispoziția elevilor, care le vor explica pe baza cercetării dicționarului. În cazul textului la care ne referim li s-ar putea încredința : *mutisme, effarouché*, porte *entr'ouverte* etc.

Este lesne de observat că asemenea procedee implică o cunoaștere minuțioasă atît a textului, cît și a nivelului de cunoștințe ale elevilor, pentru a nu lungi sau complica inutil acest moment al lecției prin detalii fără importanță și nici a nu trece prea ușor pe lîngă unele elemente de limbă necesar a fi explicate și chiar discutate.

Tot în acest moment au loc și identificările anumitor fapte de limbă asupra cărora, de asemenea nu se insistă prea mult.

O dată înțelegerea întregului text asigurată, se procedează la explicația literară propriu-zisă.

Este bine ca pentru sistematizarea ideilor să se înceapă cu precizarea, în două-trei fraze, a ceea ce și-a propus autorul. Apoi, dacă este vorba despre o narațiune, se va lămuri în ce măsură faptele povestite sînt verosimile sau chiar autentice, dacă înlănțuirea ideilor este logică, dacă impresia pe care o lasă lectura textului sau atmosfera pe care o creează este puternică etc. Dacă este vorba despre un text dramatic, se va rezuma acțiunea din fragmentele citite, se vor comenta pe scurt eroii și comportarea lor. Toate acestea pot fi obținute de la elevi pe baza unei conversații bine dirijate și ele contribuie, în mod real, la dezvoltarea deprinderilor de exprimare liberă, creatoare.

Fără a intra în amănunte, se poate totuși trece apoi la unele considerații privind calitățile *stilului*, aceasta constituind un pas serios înainte în analiza textului.

Plecînd de la cunoștințele acumulate la limba maternă (noțiuni de teorie literară, compoziție, figuri de stil etc.), se cere elevilor să caute, să explice și să grupeze figurile de stil — epitete, metafore, personificări — întîlnite în textul studiat. Astfel, li se poate cere, de exemplu, să recunoască și să extragă antitezele dintr-un text de V. Hugo (Jean Valjean était entré au bagne sanglotant, il sortit impassible etc.), să explice comparațiile și metaforele dintr-un fragment de H. de Balzac (Père Grandet : caractère de bronze, griffes d'acier) etc.

Asemenea comentarii vor fi de un mare ajutor elevilor în lecțiile următoare, pentru a caracteriza personajele sau a scoate în relief măiestria scriitorului. De pildă, se poate arăta în ce fel, cu ajutorul comparațiilor, Balzac reușește să evoce atmosfera, să redea aspecte ale realității înconjurătoare, să creeze apropieri sugestive între caracterul personajelor și mediul social în care acestea trăiesc etc.

Acest gen de comentarii — reduse desigur la forma lor cea mai accesibilă elevilor — sînt absolut necesare pentru a identifica modul specific de exprimare al unui mare scriitor, stilul constituind un element esențial, de a cărui înțelegere depinde pătrunderea justă a conținutului însuși.

Analiza stilistică contribuie de altfel la consolidarea și îmbogățirea cunoștințelor lexicale și gramaticale ale elevilor. Pentru metafore, de exemplu, elevii vor trebui să-și dea seamă mai întîi de sensul direct al cuvintelor și apoi să analizeze sensul lor figurat.

Tot pentru a caracteriza stilul autorului se poate face apel la analizele sintactice: *propoziții scurte, concise, eliptice* la V. Hugo, pentru a exprima revolta împotriva situației crude și nedrepte a sărmanului ocnaș: „Pas de pain. Sept enfants ! Il s'évada. Evasion et rébellion. Treize ans. Six ans pour ces quelques heures. Dix-neuf ans de bagne pour avoir cassé un carreau et pris un pain"...

Asemenea discuții nu numai că nu depășesc puterea de înțelegere a elevilor din ultimele clase, dar, dimpotrivă, le lărgesc orizontul, le sporesc interesul pentru literatură, fac posibilă înțelegerea mai profundă a conținutului unui text, le permit să sesizeze mai bine legătura dintre conținut și formă.

Faptul acesta a fost de mult înțeles de către numeroși profesori cu experiență, care introduc cu îndemînare astfel de comentarii în cadrul analizei textului literar; ele vor deveni însă posibile mai ales în condițiile școlii de 12 ani, cînd nivelul de cunoștințe de limbă străină al elevilor va crește simțitor.

Și acum o precizare. Momentele lecției, așa cum au fost indicate mai sus, desigur că nu sînt obligatorii. Separarea explicațiilor de limbă de comentariile literare nu este strictă. Totul depinde de factura textului, de nivelul clasei și de modul de lucru al profesorului.

Ceea ce este important și nu trebuie uitat nici un moment rămîne obligația profesorului de a susține întreaga oră în limba franceză, de a nu face nici un pas de unul singur, izolat de clasă, de a nu uita, de asemenea, nici o clipă că explicația textului literar nu constituie un scop în sine, ci doar un mijloc eficace pentru precizarea cunoștințelor de limbă, pentru consolidarea deprinderilor de exprimare liberă, pentru educarea gîndirii logice a elevilor.

III. TEME ȘI EXERCIȚII APLICATIVE

Materialul analizat în cadrul comentariului literar nu poate rămîne la stadiul de simplă explicație de la catedră, deoarece astfel nu s-ar putea atinge, integral, scopul esențial urmărit prin oricare latură a studiului limbii franceze — acela de a dezvolta cunoștințele de limbă și de literatură și capacitatea de exprimare liberă a elevilor. De aci, necesitatea de a găsi întotdeauna forme cît mai variate și mai potrivite de aplicație a materialului recent acumulat, fie pe baza exercițiilor efectuate în clasă, fie prin mijlocirea temelor executate acasă, după nivelul clasei și etapa de lucru.

Asemenea teme și exerciții menite să fixeze cunoștințele și să ducă la crearea de priceperi și deprinderi trebuie însă dozate în raport cu vîrsta și cu sfera de interese a elevilor și organizate — pe cît posibil — într-un sistem complex care să ducă treptat la precizarea și la îmbogățirea bagajului lexical și gramatical al elevilor, la dezvoltarea judecății și a simțului lor de observație.

Temele pot fi de dimensiuni și de factură foarte variată, în funcție de:

a) momentul cînd se efectuează (pe parcursul studiului unei opere, ori ca o sinteză a unui volum mai mare de cunoștințe acumulate);

b) categoria de cunoștințe ce urmează să fie fixate (gramatică, lexic, conținut de idei etc.);

c) particularitățile de vîrstă și nivelul de pregătire a elevilor (o fabulă de La Fon-

taine în clasa a IX-a sau a XI-a, o poezie de V. Hugo în clasa a VIII-a sau a X-a etc.).

Ținînd seama de toate aceste considerente, dăm mai jos cîteva tipuri de exerciții ce pot fi efectuate cu succes pe marginea textului literar studiat :

A. *Exerciții pentru precizarea și fixarea cunoștințelor de limbă*

a) Să se extragă din textul analizat (de exemplu : „La dernière classe" — Alphonse Daudet) o serie de termeni și expresii pe baza unor grafice de genul celor alăturate [3].

Objets	Formes — dimensions	Sentiments	Mouvements	Bruits
école fenêtre porte habit horloge etc.	petite grand gros etc.	peur colère tristesse regret etc.	entrer ouvrir chercher revenir etc.	l'horloge sonne les trompettes éclatèrent cris voix douce et grave etc.

Iată de pildă, cum s-ar putea rezolva un asemenea exercițiu efectuat pe textul „Le dormeur du val" de Arthur Rimbaud, folosind un alt tip de grafic :

	Corps humain	Formes	Couleurs	Mouvements	Qualités
Verbes	dormir sourire se baigner		luire	mousser étendre accrocher	souriant (part. prez.)
Noms	bouche tête pieds marine main poitrine	trou haillons	verdure		parfums
Adjectifs Adverbes	pâle malade jeune	petit	vert argent bleu rouge		follement chaudement froid frais tranquille
Comparaisons	la rivière chante		haillons d'argent cresson bleu	mousser de rayons la lumière pleut	sourire comme un enfant malade ; fier comme une montagne

Triajul cerut obligă pe elevi să cîntărească bine fiecare cuvînt, să mediteze asupra funcției lui și îi pregătește pentru analiza stilistică prin alegerea epitetelor, analizarea comparațiilor și implicit a metaforelor etc.

b) Să se extragă din textul studiat o anumită categorie de termeni sau expresii ;

[3] Vezi J. Beaugrand și M. Courault, *Le français par les textes*, Hachette, 1963.

să se explice și să se comenteze; eventual să se alcătuiască cu ele alte expresii.

De exemplu la textul „Les commices agricoles" — G. Flaubert:

Termes du métier
- lessive
- potasse
- soude
- suint

Termes vieillis
- béguin
- camisole
- galoches de bois

Comparaisons ou épithètes rares
- maintient *craintif*
- comme une pomme *flétrie*
- rigidité *monacale*
- mains *encroûtées*, *éraillées*, *durcies*

sau din Henri Barbusse — *La Conversion de Ion Grécéa*:

Termes se rapportant à la vie sociale
- problèmes sociaux
- domaine des boyards
- distribution des tracts
- état prolétarien
- frères ouvriers

c) Să se extragă din text și să se explice anumite construcții de limbă (de exemplu: extrageți propozițiile eliptice, explicați folosirea lor, completați-le cu termenii care lipsesc; sau: redați în stil indirect dialogul din text etc.).

B. *Exercițiile de redactare pe marginea textului literar* pot lua și ele forme variate. Între altele se pot folosi:

a) Redarea în scris a unui text de lectură (le compte-rendu de lecture) *, a cărei desfășurare comportă următoarele momente:

— o scurtă localizare a fragmentului, urmată de lectura expresivă a textului, în ritm normal, în timp ce elevii ascultă;

— reluarea lecturii în ritm ceva mai lent, pentru ca elevii să-și poată nota unele cuvinte sau expresii-cheie;

— povestirea în scris a conținutului, cît mai aproape de original, cu folosirea materialului lexical notat;

— lectura expunerilor cu comentarii de limbă și de stil și corectarea greșelilor la tablă;

— scurtă concluzie a profesorului.

b) Enumerarea și eșalonarea ideilor generale (pe paragrafe, strofe etc.).

c) Prezentarea prin propriile cuvinte a ideii centrale (l'idée maîtresse).

d) Dezvoltarea unei idei sugerate de textul studiat. De pildă: comentați titlul poemului lui L. Aragon — „Du poète à son parti"; sau: arătați actualitatea moralei din fabula...

e) Rezumatul textului:

— cu folosirea citatelor din text;

— prin cuvinte proprii.

* Procedeu practicat în cadrul cursurilor centrale ținute la Predeal pentru profesorii de limba franceză, în vara anilor 1962, 1963, 1964.

f) Reconstituirea textului[4] — formă de muncă mult practicată în cadrul predării limbii franceze ca limbă străină, deoarece constituie un fel de exercițiu de sinteză care îmbină conversația liberă și deci crearea automatismelor orale, cu utilizarea conștientă a structurilor noi întîlnite în text, cu precizarea noțiunilor de ortografie, cu comentariul stilistic etc.

Exercițiul se practică pe fragmente de texte scurte, care să nu prilejuiască elevilor nici un fel de dificultăți în ce privește limba. Procedeul de lucru este întrucîtva asemănător cu explicația de text însă, de data aceasta, este vorba numai de un scurt extras pe care elevii urmează să-l redea integral pe cale orală cu ajutorul întrebărilor diriguitoare ale profesorului.

Iată cum decurge, practic, acest exercițiu. Profesorul situează, în cîteva cuvinte, fragmentul pe care-l va citi, apoi face lectura textului într-un ritm normal, ușor încetinit la pasajele mai grele, pe un ton natural și expresiv totodată, pentru ca elevii să realizeze înțelegerea globală a conținutului. Chiar dacă unele expresii nu le sînt încă familiare în primul moment, ele vor fi însușite în cursul desfășurării exercițiului.

Cu ajutorul întrebărilor, profesorul conduce apoi pe elevi în așa fel, încît aceștia să ajungă prin răspunsurile date la o formulare cît mai apropiată de text. După o primă reconstituire pe baza unor răspunsuri scurte, reluate și precizate uneori de mai mulți elevi pînă se ajunge la o exprimare cît mai conformă cu textul original, se repetă procedeul pe fragmente mai lungi.

In acest timp, elevii lucrează numai după auz pentru a asocia cît mai strîns și mai direct perceperea auditivă cu vorbirea și a îmbina, spontan, o serie de operații mintale: asociația, selectarea, sinteza etc.

Reconstituirea orală poate fi completată și de un comentar de limbă (cu cîți *s* se scrie cuvîntul *chasse*; care este infinitivul verbului...; ce funcție are aci cuvîntul *me* etc.). Unele forme sau expresii mai grele se pot scrie și analiza la tablă, deși procedeul de lucru rămîne, în mod constant, exercițiul întrebare-răspuns, care impune o mai mare concentrare a gîndirii, a memoriei și chiar a imaginației.

C. O altă categorie de exerciții tind să *extindă materialul de limbă cuprins în textul comentat la viața de toate zilele, pe baza vorbirii libere.*

a) Se cere, de pildă, elevilor ca, substituindu-se personajelor întîlnite în text, să continue convorbirea acestora. De exemplu, cu prilejul lecturii fabulei „Le lièvre et la tortue" de La Fontaine ei urmează să ducă mai departe convorbirea dintre cei doi eroi, după terminarea întrecerii.

b) După ce s-a analizat fragmentul din manual, se poate cere elevilor să răspundă la unele întrebări libere[5]. Astfel, pe marginea textului extras din romanul „Eugénie Grandet" de H. de Balzac, ei sînt întrebați:

— Ce deosebire este între *avare* și *cupide?* (verificați sensul exact al fiecăruia în dicționar).

— Aplicați acești termeni la cele două tipuri de zgîrciți celebri: Harpagon, Grandet.

c) Se cere elevilor să redea, pe roluri, dar cu vorbele lor, conținutul textului citit (de preferință al fabulelor) etc.

★

Am dat aci numai cîteva exemple de modul în care elevii pot fi antrenați, treptat,

[4] Vezi Colette Stourdzé, *La reconstitution du texte*, „Le Français dans le monde" nr. 17/1963 și Raymond Lichet, *Le texte reconstitué*, „Le Français dans le monde" nr. 18/1963.

[5] Sugestii interesante în acest sens pot fi găsite în lucrarea elaborată de N. Ouliassova, N. Matveeva, C. Dolinina, *Textes d'études pour l'enseignement pédagogique supérieur*, Leningrad, 1961.

spre activități individuale, creatoare. Desigur, noi nu trebuie să așteptăm de la ei, cu prilejul efectuării unor asemenea teme, redactări sau interpretări de talia acelora pe care le pretinde profesorul de limba maternă de la aceiași elevi. Pentru profesorul de limbă străină, aceste exerciții sînt tot atîtea prilejuri de a-i deprinde pe elevi să gîndească și să se exprime direct în limba străină, de a-i ajuta să-și valorifice cunoștințele, de a le trezi curiozitatea și dragostea pentru literatură, în general, pentru valorile literare ale limbii franceze, în special.

FOLOSIREA MIJLOACELOR TEHNICE AUXILIARE ȘI A MATERIALULUI INTUITIV

Deși explicația textului literar presupune contactul imediat și inevitabil cu cartea, ca formă de lucru esențială, totuși profesorului îi stau la îndemînă și alte mijloace, variate și mult apreciate de elevi, prin care le poate ține treaz interesul, lărgindu-le totodată orizontul cultural. Printre acestea se numără, în primul rînd, materialele intuitive de diferite feluri.

Momentul și scopul utilizării unor asemenea mijloace ajutătoare sînt determinate atît de conținutul textului, cît și de faza de lucru în care ne aflăm, de particularitățile de vîrstă și de gradul de pregătire a elevilor. De regulă, ele se folosesc fie înainte de lectura textului, fie la sfîrșitul lecției.

a. *Înainte* de lectura textului, materialul ilustrativ poate servi pentru a crea — în mod pregnant — atmosfera pe care o evocă opera studiată, pentru a situa opera în creația autorului și pe acesta în epocă.

De pildă, în analiza unui fragment din „Avarul" sau „Don Juan" de Molière, conversația poate porni de la prezentarea portretului lui Molière executat de Mignand, a unei planșe înfățișînd un spectacol de teatru de epocă, a fotografiilor cîtorva interpreți de seamă ai pieselor lui Molière, din Franța și din țara noastră: Charles Dullin, Al. Giugaru sau Grigore Vasiliu-Birlic în Harpagon, Louis Jouvet în Don Juan, Jacques Dumesnil ori Ion Finteșteanu în Tartuffe etc.

Comentarea celor arătate poate da prilej să se vorbească despre unii artiști de seamă ai sec. al 17-lea sau al 18-lea, despre unele aspecte ale arhitecturii epocii, despre unele colțuri pitorești ale Franței, despre mișcarea cultural-artistică actuală din țara noastră și din alte țări etc.

În această primă etapă a lecției, materialul intuitiv poate servi însă cu mult succes și pentru a facilita explicația preliminară a vocabularului nou sau pentru a pregăti înțelegerea conținutului și semnificației textului. De pildă, personajele din fabula „Le lièvre et la tortue" de La Fontaine pot fi intuite mai ușor în ce privește caracterul și comportamentul, dacă profesorul va ști să orienteze cu îndemînare convorbirea cu clasa în jurul desenelor care însoțesc textul din manual: iepurele, un tînăr sportiv purtînd tricoul de campion cu un aer dezinvolt și plin de ironie; broasca țestoasă, un bătrînel modest, cu pantaloni reiați, ghete, bască, lavalieră și toiag etc.

b. Așa cum arătam mai sus, materialul auxiliar poate fi folosit cu mult efect, la lecțiile cu conținut literar, *după citirea și comentarea textului*, ca o confirmare a celor spuse mai înainte sau ca mijloc de întregire și intensificare a emoției estetice.

Aici își găsesc cu prisosință locul mijloacele tehnice audio-vizuale. Astfel, audiția pe bandă sau disc a scenelor din *Avarul*, a versurilor sau a unor fragmente de texte clasice în proză, prezentate de artiști de la Comedia Franceză, de mari interpreți,

ca Gérard Philippe, Louis Jouvet sau Madeleine Ozerai, un text de Colette, de Romain Rolland sau de Camus ascultat în lectura autorului lor, trezesc în elevi vibrația emoției trăite, pe care o conferă operei — pînă atunci închise în filele mute ale cărților — perfecția unei exprimări autentice, artistice.

De asemenea, transpunerea pe muzică a poeziilor (de pildă poeziile lui Aragon aranjate de Georges Brassens sau de Léo Ferré), pe lîngă că este deosebit de gustată de tineret, constituie — așa cum însuși L. Aragon a spus — „o formă superioară a criticii poetice, o critică creatoare, în stare să dea uneori versului un accent și un relief pe care nu le avea înainte".

Tot o formă de material auxiliar o constituie și traducerile literare în limba română. În adevăr, sub pana unui mare mînuitor al condeiului opera tradusă cîștigă un farmec nou, un colorit neașteptat. Este suficient să amintim versiunea românească a fabulelor lui La Fontaine realizată de maestrul Tudor Arghezi sau traducerile Lucici Demetrius din Balzac.

În fine, auxiliarul cel mai prețios pentru crearea atmosferei și pentru obținerea unei impresii de ansamblu asupra operei studiate îl constituie filmul în limba străină (fie scurt-metrajele și documentarele care pot fi incluse chiar în lecție — fabulele lui La Fontaine, la Maison de Molière, Versailles etc. —, fie filmul-spectacol inspirat de o capodoperă, ca : „Rouge et Noir", „Les Misérables", „Le Bourgeois gentilhomme", „Eugénie Grandet" ș. a.).

Folosirea cu măsură a acestor materiale, însoțite de convorbiri organizate și orientate cu îndemînare, dau studiului literaturii un suflu nou, proaspăt, contribuind la dezvoltarea armonioasă a capacității de înțelegere și de exprimare literară, a simțului artistic, a spiritului critic etc.

★

Din cele expuse pînă aici credem că se pot trage următoarele concluzii :

— Prezentarea și analiza textului literar în cadrul studiului unei limbi străine nu trebuie și nu poate fi concepută în mod identic cu studiul textului literar la limba maternă, deoarece, pe de-o parte, posibilitățile de înțelegere și de exprimare din partea elevilor nu sînt aceleași, iar pe de altă parte, scopurile urmărite sînt altele.

— Comentariul textului literar în clasele mari prezintă — așa cum am văzut — un alt specific de cît explicația textului de lectură la clasele de începători ; anumite etape de muncă (explicația vocabularului, chestionarul pe marginea textului etc.) capătă o durată cu totul alta sau iau aspectul unor exerciții de aplicație mai mult decît de predare a unor cunoștințe noi.

— Ceea ce caracterizează acest gen de activitate la limba străină în clasele mari este faptul că textul literar și comentariul său nu constituie un scop în sine, ci doar un mijloc, un pretext care să permită elevilor nu numai lărgirea orizontului lor cultural, dar și consolidarea și dezvoltarea posibilităților de exprimare liberă în limba străină.

— Profesorul are obligația de a se pregăti cu o grijă deosebită pentru o astfel de lecție și de a veni mereu cu procedee didactice noi și variate, în măsură să activizeze clasa în toate etapele lecției ; să imprime orei un ritm viu și un caracter complex.

Numai astfel se va putea realiza o cerință esențială a învățămîntului, aceea de a inspira elevilor interes și dragoste pentru ceea ce învață, în speță pentru creația literar-artistică a poporului a cărui limbă se studiază și de a le oferi posibilități mereu mai largi de cunoaștere.

VIORICA DEMETRESCU

UNELE INVESTIGAȚII CU PRIVIRE LA MOTIVELE ALEGERII PROFESIUNII DE CĂTRE ELEVII DIN CLASA A XI-a

Problema orientării profesionale a elevilor se pune azi cu mai multă pregnanță. Datorită dezvoltării științei și tehnicii moderne și, o dată cu aceasta, apariției unui număr din ce în ce mai mare de profesiuni, este necesară organizarea îndrumării tineretului spre profesiuni conforme cu aptitudinile lui și cu interesele societății.

Orientarea școlară și profesională a luat mare amploare în toate țările[1]. În acest scop, în occident s-au înființat oficii de orientare profesională, au fost desemnate persoane care să se ocupe cu această muncă (*psihologul școlar*), au fost supuși examenului serii de elevi. Cu toată importanța ce se acordă acestei probleme, organizarea orientării profesionale nu cuprinde întreg tineretul din țările capitaliste, iar folosirea probelor psihotehnice în selecționarea elevilor are un pronunțat caracter de clasă.

În țările socialiste, școala constituie principalul izvor de pregătire profesională a tineretului. Orientarea profesională este o operă de lungă durată, care trebuie efectuată pe tot parcursul școlarității și care este de dorit să înceapă cît mai timpuriu, fiindcă dorințele și gusturile copilului nu sînt încă afirmate, el nu este încă fixat asupra unei anumite căi. În timpul școlarității, pot fi observate și modulate în direcția dorită posibilitățile sale psihice și intelectuale, tendințele sale de dezvoltare. În activitatea de orientare profesională a tineretului, școala trebuie să țină seama de dialectica alegerii *profesiunii viitoare.*

Cercetările pedagogice și psihologice au scos la iveală faptul că orientarea elevilor spre profesiunea viitoare se conturează progresiv, trecînd de la o alegere romantică (la o vîrstă mai mică), la una rațională, realistă, bazată pe rezultatele școlare obținute, pe cunoașterea posibilităților proprii și pe informații exacte asupra conținutului profesional respectiv[2].

În această direcție, un rol important îi revine școlii și în special școlii medii de cultură generală, pe parcursul căreia ideea alegerii profesiunii se lărgește și se precizează. Orientarea profesională trebuie făcută în așa fel, încît întreg colectivul și fiecare elev în parte să primească un ajutor continuu, ca să poată evolua progresiv către stadiul autodeterminării alegerii profesiunii. Pentru ca elevul să ajungă să-și aleagă singur și în mod conștient profesiunea, școala trebuie să-i formeze o motivație puternică, care să-l susțină în munca de pregătire spre țelul propus. Pe măsură ce se dezvoltă și se ierarhizează motivele, se precizează și alegerea profesiunii viitoare. Motivele, o dată cunoscute, devenite interioare, impulsionează întreaga activitate a elevului.

Motivația nu constituie un scop în sine. Ea se dezvoltă în strînsă legătură cu formarea sentimentelor, cu formarea caracterului și a profilului moral. Motivația profesională constituie doar unul din aspectele motivației activității umane, aspect care trebuie rezolvat de școală în strînsă legătură cu formarea personalității elevului. Școala pregătește tînăra generație pentru viață, pentru profesiune, iar formarea unei motivații profesionale constituie una din premisele de bază pentru rezultatele pe care le va avea elevul în viitoarea lui profesiune. Problema motivației și în special a motivelor învățării

---

[1] *Les psychologues scolaires*, La XI-me Conference internationale de l'instruction publique convoqué par l'Unesco et B.I.E., Genève, 1958.

[2] *L'élève du second degré et la profession*, „Cahiers Pedagogiques", no. 24/1960; Sala de Dumitru, *Orientarea profesională a elevilor din clasa a XI-a*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1964.

a început să ocupe un loc important în literatura pedagogică și psihologică.

În societatea socialistă, alegerea profesiunii nu este numai o problemă personală, ci o preocupare a tuturor factorilor educativi. Școala trebuie să cunoască profesiunile spre care se îndreaptă absolvenții ei, dar mai ales motivele ce-i determină să se orienteze către aceste profesiuni. Acest lucru este cu atît mai important cu cît formarea și dezvoltarea motivației și mai cu seamă a motivelor sociale înalte nu se face în mod spontan, ci sub influența educației. Elevul de astăzi va fi mîine un participant activ la viața socială și rezultatele pe care le va obține în profesiunea sa, aportul său la construirea societății socialiste vor depinde în mare măsură de existența unor motive puternice care să-i orienteze activitatea. Elevii cu o motivație socială înaltă sînt capabili să depună eforturile necesare pentru învingerea greutăților ivite în calea spre profesiunea aleasă.

Cunoscînd particularitățile motivației profesionale a elevilor, școala va putea aprecia în ce direcție trebuie să-și îndrepte influența educativă și va putea alege în mod adecvat modalitățile de orientare a elevilor în direcția dorită.

În articolul de față nu ne propunem să elucidăm problema motivației și a dinamicii acesteia în orientarea profesională a elevilor, ci vom prezenta doar un aspect al cercetării noastre și anume unele constatări referitoare la motivele alegerii profesiunii, așa cum sînt indicate de elevii din clasa a XI-a. Pe baza analizei calitative și cantitative a răspunsurilor date de elevi, vom încerca să scoatem în evidență unele *caracteristici* ale motivelor alegerii profesiunii de către elevii clasei a XI-a și vom arăta *direcția* în care trebuie să se îndrepte activitatea educativă pentru a-i determina pe aceștia să-și aleagă conștient și după criterii mai precise viitoarea lor profesiune.

Pentru dezvăluirea motivelor alegerii profesiunii, cercetarea noastră a început cu o anchetă făcută la începutul anului școlar 1964/1965, care viza o serie de probleme legate de orientarea profesională a elevilor. Li s-a cerut elevilor să răspundă la unele întrebări: Ce profesiune vrei să-ți alegi?; Motivează de ce?; De cînd ai făcut această alegere?; În timpul liber desfășori o activitatea legată de profesiunea viitoare?; Cum te-ai informat în legătură cu profesiunea aleasă? ș. a. Chestionarul a fost aplicat la un număr de 254 elevi din clasa a XI-a, secția umanistă și realistă, din mediul urban și rural.

În interpretarea și în clasificarea motivelor alegerii profesiunii viitoare indicate de elevii clasei a XI-a, am pornit de la cercetările anterioare făcute în acest domeniu de diferiți oameni de știință (A. Roșca, N. Mărgineanu, L. I. Bojovici, N. G. Morozova, L. S. Slavina și alții), care au evidențiat faptul că activitatea omului este determinată de un sistem variat și complex de motive, în care se împletesc motivele apropiate, directe, cu motivele îndepărtate de perspectivă. Ambele planuri de motive formează un sistem unic al motivației, în care motivele directe se împletesc cu cele de perspectivă și între care nu există limită netă [3]. Analizate în lumina acestor cercetări, răspunsurile elevilor au scos la iveală existența unei game variate de motive, pe care le-am încadrat în două grupe mari: motive directe și motive de perspectivă.

Pe primul plan, în clasificare, se situează motivele directe, legate nemijlocit de activitatea școlară a elevilor, de conținutul efectuării temelor, de inclinațiile și aptitudinile lor. În grupa motivelor de perspectivă am inclus pe acela care denotă preocuparea elevului proiectată în viitor, în perspectivă.

Fiecare din aceste grupe cuprinde, la rîndul său, un număr variat de motive. Astfel,

[3] L. I. Bojovici, N. G. Morozova, L. S. Slavina, *Razvitie motivov ucenia i sovetskih școlnikov*, Isvestia Akademii Pedagoghiceskih Nauk, R.S.F.S.R., nr. 36/1951.

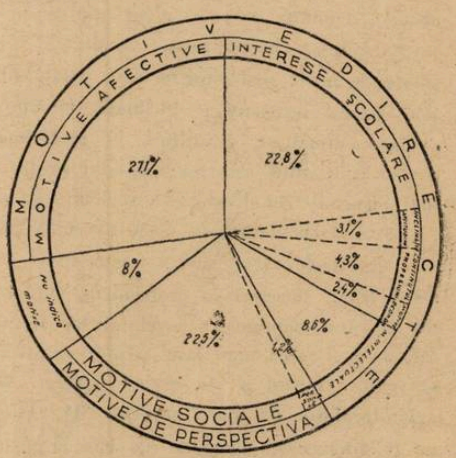
în grupa motivelor directe am considerat motivele afective, interesele școlare, inclinațiile și aptitudinile, motivele legate de cunoașterea într-o măsură mai mare sau mai mică a conținutului profesiunii, motivele de natură *economică* și *motivele intelectuale*.

În grupa motivelor afective am inclus pe acelea care se referă la dragostea față de o profesiune sau alta, dragoste nefondată pe argumente temeinice, care să denote cît de cît cunoașterea *conținutului profesiunii* respective. Am considerat acest gen de motivație — așa cum apare în răspunsuri — ca fiind inferior, situîndu-se pe prima treaptă a gamei motivației profesionale: „Imi place profesiunea de medic pediatru", scrie eleva B. M., sau „Doresc să devin inginer, pentru că iubesc această meserie", menționează eleva P. D.; „Doresc să devin profesoară de limba română — spune eleva M. T. — deoarece mă interesează foarte mult limba și literatura română"; „Îmi place chimia și de aceea vreau să devin inginer chimist", relatează eleva B. A. Ultimele două răspunsuri oglindesc interesele elevilor față de unele obiecte de învățămînt și constituie, după părerea noastră, un progres față de cele de mai sus. La *prima citire a acestor* răspunsuri ar părea că ele nu se deosebesc. Analizate atent, se observă că în timp ce primele sînt laconice, neprecise, la ultimele apare motivația legată direct de interesul pentru obiectele școlare (limba română, chimia). Tot în această grupă am inclus și răspunsurile acelor elevi care invocă în alegerea profesiunii viitoare motive de natură economică etc.

În grupa motivelor intelectuale au fost încadrate răspunsurile legate de spiritul de *curiozitate științifică*, de dorința de a face noi descoperiri în domeniul respectiv, de dorința de a participa la rezolvarea teoretică a diferitelor probleme: „Vreau să devin geolog. Mă interesează munca de cercetare a naturii", scrie elevul H. M.; „Aș vrea să devin cercetător în domeniul fizicii, declară eleva I. E., deoarece fizica este o știință în continuă dezvoltare, cu probleme de cercetare noi, la a căror rezolvare vreau și eu să particip".

În cadrul grupei motivelor de perspectivă am diferențiat motivele care reflectă grija elevului pentru situația lui de viitor, motive cu caracter de perspectivă personală, limitată, față de acelea cu caracter social mai larg și care sînt cunoscute sub denumirea de motive de perspectivă socială înaltă, caracteristice constructorului societății socialiste. *Majoritatea* elevilor grupați în această categorie argumentează alegerea profesiunii viitoare prin perspectivele de dezvoltare a'e ramurii din care face parte profesiunea aleasă: „Aș vrea să devin profesoară de limba română. *Nimic nu poate fi mai frumos* decît să dai cunoștințe despre lucruri minunate celor ce nu le cunosc", scrie eleva G. S., sau „Deoarece mecanica cunoaște o dezvoltare foarte mare în țara noastră, doresc să devin inginer mecanic; întrucît baza dezvoltării economiei o constituie industria constructoare de mașini, aș dori să construiesc și eu mașini bazate pe tehnica cea mai înaintată", afirmă elevul M. R.

Rezultatele înregistrate în legătură cu motivele alegerii profesiunii viitoare se prezintă grafic în felul următor:



Analiza răspunsurilor obținute scoate la iveală faptul că la elevii de aceeași vîrstă, cu același grad de pregătire, nivelul moti-

vației se prezintă diferit. Alături de elevii care motivează alegerea viitoarei profesiuni prin motive de perspectivă socială înaltă, există elevi (circa 27,1%) care, deși în pragul alegerii profesiunii, invocă motive afective neîntemeiate pe cunoașterea posibilităților proprii și nici a conținutului profesiunii respective. De asemenea, un procent de 22,8% argumentează alegerea profesiunii printr-o motivație directă, legată nemijlocit de interesul pentru unele obiecte de învățămînt, interes determinat nu atît de conținutul obiectului, cît de nota obținută și de modul de predare al profesorului respectiv.

Un număr foarte mic de elevi (3,1%) își pun problema aptitudinilor corespunzătoare cerințelor profesiunii spre care se îndreaptă și tot așa de puțini (4,3%) cunosc conținutul profesiunilor respective, ceea ce denotă o slabă documentare în această privință

Analiza răspunsurilor elevilor din clasa a XI-a în legătură cu motivele care-i determină să-și aleagă profesiunea viitoare scoate în evidență faptul că pe majoritatea elevilor chestionați îi preocupă viitoarea profesiune și cunosc motivele care-i orientează spre o profesiune sau alta. La aceștia se observă tendința de a-și alege profesiunea pe baza unor criterii juste: rezultatele obținute la unele discipline școlare legate de profesiunea respectivă; înclinații și aptitudini, curiozitate științifică și preferințe pentru conținutul acesteia; aportul profesiunii respective în dezvoltarea societății ș. a.

O altă constatare — desprinsă însă numai din unele răspunsuri — este aceea că elevii leagă succesul în profesiunea viitoare de ridicarea continuă a nivelului lor cultural, de realizarea unui larg orizont științific și tehnic. Elevul T. G. scrie: „Vreau să devin profesor de limba română. Mă pasionează literatura, deoarece ea îmi lărgește orizontul asupra societății și îmi dă posibilitatea *să cunosc oamenii și preocupările lor*".

Nu lipsesc nici răspunsurile care denotă optimismul elevilor, încrederea că vor reuși în profesiunea spre care se orientează. Această trăsătură constituie o premisă pe care trebuie să o ia în considerație școala.

Motivele pentru care doresc să activeze în viitor într-o anumită profesiune sînt conturate la majoritatea elevilor.

Unii elevi condiționează alegerea profesiunii viitoare de rezultatele pe care le vor obține la examenul de maturitate. Un procent relativ mic de elevi (8%) nu motivează alegerea profesiunii, ceea ce ne-ar putea duce la concluzia că pentru ei motivul alegerii profesiunii nu este încă un fapt știut.

Dacă din punct de vedere al naturii motivației în răspunsurile elevilor se oglindește întreaga gamă — de la motivele afective la cele de perspectivă socială — din punct de vedere al ierarhizării motivelor, al motivului fundamental, situația se prezintă oarecum paradoxală. S-ar părea că indicarea unui singur motiv în alegerea unei profesiuni sau alteia este o dovadă că elevii clasei a XI-a au ajuns la o anumită subordonare interioară a motivelor în jurul unui motiv dominant. Nu putem însă crede că motivul central la un elev din clasa a XI-a ar fi afectivitatea, mai ales cînd ea nu este fondată pe o informare amplă asupra cerințelor profesiunii spre care se îndreaptă.

Datele de mai sus scot în evidență existența unor lacune în pregătirea elevilor sub aspectul motivației alegerii profesiunii viitoare. Acest fenomen se poate explica prin caracterul spontan al formării motivației alegerii profesiunii, motivația și ierarhizarea motivelor nefiind formate pe baza unei îndrumări pedagogice speciale.

Așa cum s-a mai arătat, analiza noastră are ca obiect răspunsurile date de elevi în cadrul unor chestionare. Dată fiind valoarea limitată a metodei anchetelor, va fi necesar în viitor ca datele obținute cu ajutorul acestora să fie confruntate cu datele adu-

nate prin convorbiri cu elevii, prin observarea nemijlocită a acestora, prin studierea rezultatelor obținute la obiectele legate direct de profesiunea viitoare, prin relatările cadrelor didactice și ale părinților.

Decalajul care există între posibilitățile intelectuale ale elevilor clasei a XI-a și stadiul motivației impune o susținută muncă educativă, care să ducă la orientarea dezvoltării motivației. În munca educativă este necesar să avem în vedere că aceste motive trebuie să se interiorizeze, să devină motive reale, adevărate stimulente ale activității viitoare. Cadrele didactice sînt acelea care exercită o influență directă asupra elevului, conducînd în așa fel dinamica motivației, încît motivele directe să constituie în adevăr verigi intermediare, prin care să se realizeze o motivație de perspectivă. Rezultatele înregistrate de către elevii de aceeași vîrstă, cu același nivel de pregătire, fac necesară efectuarea unei munci educative diferențiate, în vederea dezvoltării capacității de autocunoaștere, a unei mai mari independențe și a unui sporit spirit de răspundere în alegerea profesiunii.

Dezvoltarea motivelor sociale ale alegerii profesiunii are loc sub influența tuturor factorilor educativi: școala, familia, organizațiile de tineret etc. Școala, însă, are rolul coordonator al influenței educative a acestor factori. În acest scop, ea trebuie să folosească un ansamblu de mijloace pedagogice și psihologice proprii, pentru a dezvolta personalitatea fiecărui elev și pentru a înlătura orice influențe întîmplătoare în orientarea profesională a elevilor. Întrucît modificările intervenite în dezvoltarea motivației profesionale nu se dezvăluie imediat, ele fiind rezultatul unei acumulări cantitative, este necesar ca influența educativă în această direcție să înceapă, cît mai devreme și să fie prelungită în timp. De aceea, ținînd seama de faptul că dezvoltarea motivației nu se realizează separat, izolată de întreaga dezvoltare a copiilor, școala trebuie să dea pe măsura înțelegerii acestora, acolo unde este posibil, paralel cu cunoștințele de cultură generală, și cunoștințe asupra conținutului și cerințelor diferitelor profesiuni. Considerăm că acest lucru se poate realiza în cadrul unor lecții, la cercurile pe obiecte, la orele de dirigenție etc. Tot în acest scop pot fi folosite vizitele și excursiile la diferite întreprinderi, convorbirile cu fruntașii în producție, cu diferiți specialiști, informațiile profesionale și în mod special convorbirile cu părinții, deoarece aceștia au o mare influență asupra copiilor.

Munca de orientare profesională, în școala noastră, revine întregului corp didactic și în mod special dirigintelui. Ora de dirigenție constituie unul dintre mijloacele prin care dirigintele poate să îmbogățească cunoștințele elevilor în această direcție, prin care le direcționează dezvoltarea motivației, le formează criterii de apreciere juste și le dezvoltă spiritul de răspundere. În acest scop, dirigintele trebuie să introducă în tematica orelor de dirigenție teme legate de munca productivă, de atitudinea nouă față de muncă, de conținutul și cerințele diferitelor profesiuni, de rezultatele obținute în muncă de diferite colective etc.

În concluzie, orientarea elevilor spre o motivație superioară a alegerii viitoarei profesiuni trebuie urmărită pe toate planurile — în întreg procesul de învățămînt, în orele de dirigenție, în adunările U.T.C., în activitatea social-obștească a elevilor etc.

Trebuie desfășurată o activitate educativă sistematică pentru a-i face pe elevi să înțeleagă importanța muncii depuse de fiecare pentru progresul societății, pentru a-i face conștienți de sarcinile și de rolul lor ca viitori membri activi ai societății socialiste.

REA SILVIA BĂRBULEANU
cercetător științific — Institutul de științe pedagogice

EDUCAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INDEPENDENTĂ LA COPIII PREȘCOLARI

Cunoașterea realității înconjurătoare de către copii este un proces complex și de lungă durată. Volumul, conținutul și temeinicia cunoștințelor pe care le acumulează copiii, determină gradul lor de pregătire pentru viață, asigură integrarea lor în viața colectivității.

Procesul cunoașterii științifice presupune valorificarea experienței umane în domeniul cunoașterii, transmiterea acestei experiențe de către educator, într-un proces organizat, în concordanță cu particularitățile de vîrstă ale copiilor.

Totodată, cunoașterea realității de către copii este un rezultat al experienței individuale și al activității independente de cunoaștere. Ca și procesul dirijat de cunoaștere, activitatea independentă a copilului pentru însușirea de noi cunoștințe se dezvoltă progresiv, cunoaște diferite stadii, corespunzătoare particularităților de vîrstă. Între cunoașterea dirijată de educator și activitatea independentă de cunoaștere există o condiționare reciprocă.

În procesul de învățămînt copilul află ce trebuie să cunoască, ce trebuie să știe despre lume și viață și cum trebuie să învețe, să-și însușească aceste cunoștințe. Familiarizarea copiilor cu obiectele și fenomenele, sub îndrumarea educatorului, stă la baza acțiunilor și activităților independente de cunoaștere, pe care le desfășoară fie la cererea educatorilor, fie din proprie inițiativă. Astfel, deprinderile de a observa, de a formula judecăți de valoare asupra obiectelor observate, pe care copiii le dobîndesc în procesul instructiv-educativ, sînt aplicate în diferite condiții ale activității independente de cunoaștere. În același timp, trecerea de la un stadiu la altul în însușirea cunoștințelor, consolidarea cunoștințelor cu care copiii se familiarizează sub influența educatoarei, se sprijină pe activitatea independentă de cunoaștere, care la vîrsta școlară se concretizează, mai ales, în studiul individual, în rezolvarea temelor pentru acasă și în răspunsurile la lecții.

La copiii preșcolari deprinderilor de cunoaștere indepenentă a realității se integrează organic și sînt inseparabile de procesul de cunoaștere organizat și condus de educatori, formarea acestor deprinderi fiind o sarcină de bază.

Avînd în vedere importanța deosebită a deprinderilor de activitate independentă la copii, se poate aprecia că unele premise ale acestei activități pot și trebuie să fie realizate în perioada preșcolară.

Ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale preșcolarilor, consider că deprinderile de activitate independentă la această vîrstă trebuie să înceapă, în primul rînd, cu dezvoltarea spiritului de independență în activitățile libere. Realizarea acestor elemente la vîrsta preșcolară asigură unele premise importante ale activității sistematice de învățătură din școală.

În organizarea și desfășurarea activității cu grupele de preșcolari de care m-am ocupat, am acordat un loc deosebit mijloacelor de formare a deprinderilor de activitate independentă la copii. La rezolvarea acestei sarcini am pornit de la dezvoltarea spiritului de independență în acțiunile și în activitățile libere ale copiilor. Principalele probleme pe care le-am urmărit sistematic în această direcție au fost următoarele:

1. dezvoltarea spiritului de independență și a activității creatoare a copiilor în jocuri;

2. formarea unor deprinderi elementare de activitate independentă la copiii preșcolari, în cadrul activităților obligatorii.

Dezvoltarea activității independente la preșcolari am urmărit-o mai ales în cadrul jocului, întrucît acesta reprezintă pentru copii cadrul specific în care activează inde-

pendent. Jocul oferă copilului societatea celor de o vîrstă cu el și contribuie la organizarea timpului său. De aceea, jocul trebuie transformat dintr-o acțiune spontană într-o activitate organizată.

Organizarea vieții copiilor de vîrstă preșcolară sub formă de jocuri se sprijină pe capacitatea mereu în dezvoltare a copilului de a crea el însuși un joc. Apar, astfel, în timpul jocului, primii germeni ai activității creatoare independente.

La începutul perioadei preșcolare (3—4 ani) copiii nu pot să-și organizeze singuri un joc în care să-și impună respectarea unor anumite reguli sau cerințe. De aceea, în primele etape ale vîrstei preșcolare jocurile trebuie organizate și la început conduse de educatoare. Ținînd seama de toate a acestea, am stabilit de la început cîteva reguli simple și am urmărit în mod consecvent respectarea lor de către copii. De exemplu, în jocul „Călătorim cu trenul" am stabilit următoarele cerințe pentru grupa mică: să treacă pe la casa de bilete (o măsuță într-un colț al sălii) și să cumpere bilete (mici bucăți de carton), să se așeze în vagoane (pe scăunelele așezate în șir unul în spatele altuia). La început, copiii au fost tentați să exercite numai acea regulă a jocului care li s-a părut mai ușoară și care îi distra mai mult — așezarea în vagoane și conversația cu vecinii. După ce jocul s-a repetat de 3—4 ori, majoritatea copiilor s-au obișnuit treptat să execute independent ambele reguli de bază ale jocului.

În scurt timp, acest joc, ca și altele conduse în felul acesta, a intrat în repertoriul de jocuri pe care copiii le organizau din proprie inițiativă, îmbogățindu-le, treptat, cu noi elemente. (În exemplul dat, în una din variante, copiii au adăugat cerința de a transporta diferite bagaje și de a le aranja la port-bagaj, sub stinghiile scăunelului.)

Observațiile mele asupra jocurilor copiilor mi-au atras însă atenția că o contribuție importantă la dezvoltarea posibilităților de organizare și a spiritului de independență o au jocurile în care copiii execută în mod independent anumite acțiuni. De aceea, pe măsură ce am îndrumat preșcolarii din grupa mică să-și formeze deprinderile de a respecta unele reguli ale jocului, în a doua parte a anului, la această grupă, și, mai ales, după ce copiii au trecut în grupa mijlocie, am urmărit să stimulez sistematic jocurile inventate de copii înșiși.

Principala sarcină pe care am avut-o în vedere la stimularea activității creatoare a copiilor în jocuri a fost îmbogățirea experienței lor, familiarizarea lor cu cît mai variate fapte din mediul înconjurător, atît în cadrul activităților obligatorii, cît și în cadrul plimbărilor, vizitelor, excursiilor. Fiecare eveniment important (ca, de pildă, excursia la munte, vizita la cooperativa agricolă de producție) s-a reflectat apoi în jocurile lor libere, în conținutul conversației dintre ei. Am constatat astfel importanța strînsei corelații dintre conținutul și metodica tuturor activităților pe care le desfășoară copiii în grădiniță. Toate acestea contribuie la îmbogățirea cunoștințelor, la dezvoltarea posibilităților de acumulare independentă a acestor cunoștințe.

Formarea unor deprinderi de activitate independentă sistematică la copiii preșcolari presupune cuprinderea consecventă a acestei sarcini în planificarea și în desfășurarea procesului instructiv-educativ din grădiniță. De aceea, activitățile obligatorii creează cadrul organizatoric cel mai potrivit pentru formarea deprinderilor elementare de activitate independentă, de cunoaștere a lumii înconjurătoare.

O contribuție importantă la îndrumarea activității de cunoaștere la preșcolari o au activitățile de observare.

Urmărind consecvent, în desfășurarea activităților de observare, respectarea unui plan, a succesiunii în observarea diferitelor obiecte și fenomene, am încercat să formez la copii deprinderea de a face independent observări, de a sesiza ceea ce este esențial și caracteristic la obiectele din mediul înconjurător. De exemplu, am cerut copiilor să observe un aspect din natură — parcul

în anotimpul de toamnă — și în concluziile finale desprinse de copii le-am cerut caracteristicile esențiale ale parcului în anotimpul respectiv. Ei au sesizat aspectele cele mai caracteristice, ca, de pildă: frunzele îngălbenite, copacii goi, veștejirea florilor, uscarea ierbii. Cunoștințele s-au fixat cu ocazia unor convorbiri după imagini adecvate. Cînd subiectul observării a fost o pasăre, un animal, o plantă, copiii au fost deprinși să sesizeze părțile componente ale fiecăreia, consolidîndu-li-se aceste cunoștințe prin organizarea activităților de modelaj sau de desen. Astfel, toți copiii din grupa mare (seria 1963/1964) au învățat să scoată în evidență principalele părți componente ale unui animal (cap, trunchi, picioare) și ale unei plante (rădăcină, tulpină, frunză, flori).

Mijlocul principal prin care am stimulat formarea și consolidarea deprinderilor elementare de muncă independentă la copii prin activitățile obligatorii a fost analiza și aprecierea activității copiilor, care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor, la înțelegerea greșelilor făcute de copii și îi îndrumă să și le corecteze.

În mod obișnuit, am folosit analiza și aprecierea atît în timpul activităților, cît și la sfîrșitul acestora. În activitățile obligatorii organizate cu scopul dezvoltării vorbirii, deprinderii de numărat — socotit, educației muzicale, educației fizice, de obicei am făcut analiza și aprecierea în timpul activității. În unele cazuri, aceste aprecieri s-au făcut imediat după ce sarcina dată a fost executată. De pildă, în activitățile de educație fizică am apreciat, după fiecare mișcare dacă s-a executat corect, care dintre copii a greșit și în ce a constat greșeala. Procedeul folosit a dus la perfecționarea calității execuției, pentru a-i deprinde astfel pe copii să se autocontroleze în timpul executării independente a mișcărilor.

În alte situații, analiza și aprecierea s-au făcut în timpul executării sarcinii date, îmbinînd cuvîntul cu demonstrația, ceea ce i-a ajutat pe copii să înțeleagă mai bine sarcina dată, să-și îmbunătățească deprinderile de execuție. De exemplu, la recitarea poeziilor, la rezolvarea unor exerciții de calcul oral, le indicam copiilor cum să se exprime corect, cum să vorbească, să nu se grăbească. Am considerat întotdeauna că nu este bine să fie ascultat pînă la sfîrșit un răspuns greșit, ci, cu tact, copilul trebuie întrerupt și corectat.

Pentru a-i obișnui pe copii să facă o analiză și o apreciere obiectivă a propriei lor activități și a activității celorlalți din grupă și pentru a-i îndruma să aplice normele de apreciere a unei activități, în lucrările lor independente, m-am străduit să formeze sistematic și progresiv aceste deprinderi, începînd din grupa mică. Am urmărit aceste sarcini la o grupă pe care am condus-o pînă la încheierea etapei preșcolare.

În grupa mică, prin analiză și apreciere am urmărit îndeosebi nu atît să scot în evidență activitatea unor copii, cît mai ales să îndrum grupa de copii spre înțelegerea sarcinilor și executarea corectă a acestora. În special la grupa mică și mijlocie, am evitat să fac aprecieri negative categorice, deoarece am constatat că acest mod de a aprecia, îi face pe copii să-și piardă încrederea în forțele lor proprii, anulează inițiativa activității lor independente. De aceea, în aprecierea activității preșcolarilor, în special a celor din grupa mică și mijlocie, am pus accentul nu atît pe rezultatul final, cît pe participarea copiilor în activitate, pe interesul și sîrguința manifestate în îndeplinirea sarcinilor date. M-a preocupat, îndeosebi, antrenarea în activități a copiilor timizi, mai puțin activi, pentru a-i ajuta să-și dezvolte încrederea în forțele proprii și spiritul de inițiativă, necesare activităților mai complexe pe care le au de îndeplinit în grupa mare.

Pe linia gradării sistematice a conținutului analizei și aprecierii activității copiilor de la o grupă la alta, am folosit procedeul de a provoca pe copii (grupa mijlocie) să găsească singuri ce este corect și ce este greșit în activitatea desfășurată de ei, după ce i-am deprins în prealabil să-și însușească

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

unele criterii de apreciere. De exemplu, la activitățile de desen am spus copiilor că *desenul trebuie așezat la mijlocul coalei de* hîrtie, capul păpușii (al omului) trebuie să fie mai mic decît trunchiul, picioarele mai lungi decît mîinile, că frunzele au culoarea verde, că nu trebuie să pătăm coala de hîrtie cu culorile cu care colorăm desenul etc.

Pentru a urmări care este influența analizei și a aprecierii sistematice a activității copiilor asupra formării spiritului critic și a deprinderilor lor de activitate independentă, în cursul anului 1962/1963, am urmărit această problemă în mod special în activitățile de desen la grupa mijlocie. În acest scop, *am împărțit grupa în două subgrupe* cu care am desfășurat activitățile de desen, pe rînd.

La prima subgrupă, am lăsat copiii în tot *timpul* anului să facă singuri aprecierile, să confrunte singuri rezultatele muncii lor cu cerințele pe care le aveau de respectat în activitate.

La subgrupa a doua, am condus direct și sistematic aprecierile copiilor. Timp de aproape un trimestru am făcut aprecierile numai eu, selecționînd lucrările (bune, mediocre și slabe) și apreciindu-le în raport cu cerințele stabilite pentru tema respectivă. Astfel, la desenul „Cloșca și puii ei", mi-am propus să formez la copii priceperea de a reda principalele părți componente ale corpului unei păsări și de a respecta proporția dintre găină și pui, priceperea de a diferenția culorile penelor (maro, galben etc. la cloșcă și galben la pui) și deprinderea de a respecta conturul în aplicarea culorilor.

După *pregătirea prealabilă* a activității prin observare — cu ambele subgrupe —, la subgrupa a doua am apreciat eu desenele, *repetînd în aprecieri modul cum au respectat* copiii cerințele pe care le-am stabilit față de desen, prin indicațiile date în prima parte a activității. I-am îndemnat să-și amintească cum era înfățișarea cloștii și a puilor pe care i-am observat împreună, cum arătau puișorii față de mama lor, în ce privește mărimea, înfățișarea, culoarea fulgilor.

Aceste indicații au fost date și la prima subgrupă, dar nu au fost reluate de mine în etapa de apreciere a lucrărilor. Aprecierea a fost făcută de copii, care s-au referit în general la unele detalii ale desenelor (au fost frumos colorate, găina, puii, seamănă sau nu cu modelele lor reale). Respectarea proporției privind mărimea a fost semnalată *numai de doi copii din cei șase cîți au* participat la aprecieri.

La subgrupa a doua am introdus abia în trimestrul al II-lea aprecierea independentă a lucrărilor de către copii.

În ultimele activități de desen, am urmărit la întreaga grupă care este — în analiza făcută de copii — ponderea elementelor de apreciere stabilite prin indicațiile de la începutul activității.

În tabelul de mai jos prezentăm analiza rezultatelor aprecierii independente a desenelor de către preșcolarii din grupa mijlocie (anul 1962/1963). Se poate urmări ast-

Tabel

Subgrupe	Nr. copiilor care au participat la aprecierea lucrărilor	Nr. cerințelor de apreciere indicate la începutul activităților	Elemente relatate de copii în aprecieri raportate la cerințele stabilite	
			Numeric	Procente
Subgrupa I	18	16	7	43,75%
Subgrupa a II-a	18	16	12	75%

584

fel care a fost, la cele două subgrupe, numărul elementelor de apreciere, raportat la cerințele stabilite inițial pentru activitate. (Datele sînt totalizate din observațiile mele la 3 activități de desen consecutive, din ultima parte a trimestrului al III-lea).

Conținutul aprecierilor copiilor din cele două subgrupe arată nivelul net superior al subgrupei care a fost îndrumată progresiv spre însușirea și folosirea independentă a unor criterii de apreciere în concordanță cu scopul urmărit în activitate.

Bazîndu-mă pe deprinderile formate în perioada preșcolară la grupa mică și la cea mijlocie, la grupa mare am urmărit o dezvoltare a capacității de analiză și de apreciere mai complexă în care opinia copiilor și spiritul lor de independență au devenit mai evidente. De exemplu, în vederea familiarizării copiilor cu sarcinile muncii independente din școală, privind rezolvarea temelor pentru acasă, am dat preșcolarilor din grupa mare, îndeosebi în ultima parte a anului, cîteva sarcini de activitate pe care trebuiau să le rezolve singuri în afara grădiniței, după modelul celor executate în activitățile obligatorii (să coloreze un desen executat în cadrul activității obligatorii, să deseneze unul asemănător, să decupeze o imagine, să alcătuiască mici albume cu ilustrații). Aceste lucrări realizate de copii în mod independent acasă erau expuse la colțul cu material didactic al grădiniței, pentru a fi apreciate de ceilalți copii din grupă. La sugestia acestora, lucrările care respectau criteriile de apreciere stabilite pentru cele efectuate în activitățile obligatorii erau expuse în continuare la colțul cu material didactic, iar restul erau trecute în colecțiile individuale din pupitrul fiecărui copil.

Un loc important în formarea și în dirijarea intereselor de cunoaștere la copii îl ocupă și activitatea colectivă cu un scop bine determinat, transmis copiilor la începutul activității. Includerea tuturor copiilor într-o lucrare colectivă, dorința fiecărui copil de a aprecia lucrarea colegului său și de a cunoaște părerea acestuia stimulează interesul lor pentru activitate. În acest caz, interesul și atitudinea față de muncă sînt legate de munca întregului colectiv, de viața în colectiv și de activitatea grădiniței în ansamblu. O dată trezit spiritul de activitate la copii, am căutat să-l menținem, să-l întăresc și să-l dezvolt, făcînd din el un stimulent al activității independente. Într-o astfel de activitate, de exemplu, copiii au lucrat o scenă din „Punguța cu doi bani", în care grupuri de copii au executat diferite elemente, care apoi au fost asamblate.

Un alt procedeu pe care l-am folosit pentru stimularea interesului de cunoaștere la copii a fost crearea unor stări emoționale, prin conținutul activității. De exemplu, înainte de a confecționa cu copiii plicuri, am organizat o discuție despre o fetiță, Daniela, care a absentat de la grădiniță din cauza mutării ei în alt oraș. În timpul discuției, ne-am adus aminte de lucrurile care-i plăceau ei și am spus că ar fi frumos să știm dacă Daniela s-a înscris acolo la o altă grădiniță, cu ce se ocupă acasă, cu ce jucării se joacă. Apoi am pus întrebarea : Cum am putea să știm aceasta ? Să mergem la ea, a propus Costel. Nu, mai bine să-i scriem o scrisoare, a spus Sofia. Foarte bine, am spus eu, vom confecționa plicuri pentru scrisoarea noastră. În plicul cel mai frumos vom pune scrisoarea pentru Daniela și-i vom scrie cine a făcut plicul. Copiii au ascultat cu atenție indicațiile mele și în timpul lucrului fiecare copil s-a străduit ca plicul să fie cît mai frumos. La sfîrșitul activității, am ales 8 plicuri dintre care unul pentru scrisoarea către Daniela, iar celelalte le-am oprit pentru corespondențele viitoare.

Pregătirea preșcolarilor pentru activitatea sistematică de cunoaștere din școală contribuie la dezvoltarea vorbirii, la îmbogățirea vocabularului activ, la dezvoltarea gîndirii logice, în vederea sistematizării unor idei

în vorbirea curentă și în expuneri literare. Aceste activități asigură, în același timp, însușirea corectă a limbii, care stă la baza întregului proces de cunoaștere din cadrul tuturor disciplinelor școlare.

Din experiența mea privind desfășurarea activităților care contribuie la dezvoltarea vorbirii am constatat că bucățile literare pe care le foloseam în acest scop trebuiau să îndeplinească cîteva cerințe: conținutul să fie plăcut și să vizeze mediul cel mai apropiat copiilor; textul să fie simplu și foarte clar; copiii să cunoască toate cuvintele și expresiile, ideile să se succeadă logic și să aibă un conținut emoțional, ascendent. Pentru realizarea sistematică a acestor sarcini, am folosit povestirile din programă în felul următor: după povestirea educatoarei și repetarea textului povestirii de către copii, la intervalul de timp cel mai potrivit (2—3 zile), în etapa a III-a, am reluat povestirea, dînd copiilor sarcina să găsească cîteva titluri. Astfel, din povestea „Soarele și omuleții de zăpadă" s-au scos următoarele titluri: *Este iarnă; Omuleții de zăpadă pleacă să găsească soarele; Omuleții se întîlnesc cu veverița, iepurașul, ciocănitoarea; Apariția ghioceilor; Sosirea primăverii.* Am observat că ei își însușesc mai greu verbele și nu fac acordul potrivit între subiect și predicat, în cazul timpului trecut.

Pentru fixarea verbelor și corectarea acordurilor greșite, am folosit imagini cu obiecte în mișcare, în jocul didactic „Găsește cuvîntul potrivit", în care am cerut copiilor să completeze o propoziție căreia îi lipsește predicatul. Astfel, prezentînd mai multe imagini în care erau redate elemente în mișcare, copiii au formulat următoarele propoziții: păsările ciugulesc; frunzele cad din copaci; soldații merg pe stradă; copiii citesc o carte. Activitatea nu s-a rezumat însă numai la formularea acestor propoziții, ci mișcările reproduse în imagini și întrebările educatoarei au stimulat legături cu cunoștințele anterioare, determinîndu-i pe copii să analizeze fapte și să tragă concluzii. Astfel, ei au remarcat cauza căderii frunzelor, modul de hrană al păsărilor, ținuta copiilor în timpul cititului etc.

Activitățile privind dezvoltarea vorbirii au un rol deosebit și în dezvoltarea imaginației creatoare, care la rîndul ei stimulează activitatea cognitivă independentă a copiilor.

Între activitățile de dezvoltare a vorbirii, prin care am influențat dezvoltarea imaginației creatoare la preșcolari un loc principal îl ocupă povestirile compuse de copii după planul sau tema dată de educatoare. În primele activități de acest gen, ca de exemplu în povestirea începută de educatoare și terminată de copii — „Jucăria pierdută", mi-am propus să îndrum copiii să compună desfășurarea și sfîrșitul logic al unei povestiri, pe baza elementelor date. Textul introductiv a fost următorul: *Un copil — Nicușor — luînd fără știrea mamei trompeta de acasă, a plecat să se dea cu săniuța.* Cadrul l-a format o zi blîndă de iarnă, fiind descrise unele fenomene ale acestui anotimp. *În timpul săniușului a uitat de trompetă, care i-a căzut din buzunar și a fost acoperită de zăpadă. Nicușor, observînd acasă lipsa trompetei, s-a întors s-o caute, însă n-a mai găsit-o. Peste noapte, bătînd vîntul, a împrăștiat zăpada și suflînd prin trompetă, aceasta a început să cînte în noapte: Ta, ta, ta. Ce credeți voi că a fost și ce s-a întîmplat cu jucăria lui Nicușor?*

Sfîrșitul povestirii a fost foarte variat. Unii și l-au imaginat pe Moș Gerilă care a luat jucăria și a dus-o altui copil cuminte, alții au povestit despre un vînt puternic care a luat trompeta și a dus-o la ușa lui Nicușor pe care l-a trezit din somn, iar alți copii și-au imaginat niște lupi care urlau de frica sunetului de trompetă, neștiind ce poate fi. Cel mai firesc sfîrșit a fost acela în care un copil arăta că jucăria a fost găsită de alți copii și dată înapoi lui Nicușor, care a păstrat-o cu mai multă grijă.

Povestind în acest fel, pe lîngă inventarea acțiunii, copiii își perfecționează vorbirea, activează bagajul de cuvinte însușite, își însușesc o exprimare clară și o expresivitate corespunzătoare, formulează singuri propoziții. De asemenea, se educă atenția voluntară, prin faptul că ascultă cu interes ceea ce spun alți copii, se formează deprinderea de a pătrunde și de a înțelege lucruri pe care nu le-au văzut, nu le-au trăit, nu le-au auzit, dar pe care le pot aprecia prin analogie.

În activitățile de dezvoltare a vorbirii, am urmărit, de asemenea, să îndrumăm gîndirea copiilor spre înțelegerea unui text citit de educatoare, să-i deprindem să formuleze esențialul dintr-o bucată de lectură, să povestească pe scurt conținutul. În acest scop, în afară de bucățile prevăzute de programă, am citit copiilor, în cadrul etapei a III-a, poveștile: „Ridichea", „Cocoșelul cu creasta de aur", în care sînt evidențiate succesiunea și ascendența emoțională a episoadelor. După citirea textului, am precizat conținutul pe fragmente și am propus copiilor să dea cîte un titlu fiecărui fragment. Aceasta era de fapt scoaterea ideilor principale. Astfel, la povestirea „Ridichea", după stabilirea fragmentelor, copiii au găsit următoarele titluri: „Sădirea ridichei", „Moșul nu poate să scoată ridichea", „Ridichea a fost scoasă de șoricel". (A fost nevoie de intervenția mea pentru a le explica copiilor că ridichea a fost smulsă de moșneag cu toți prietenii lui.) În felul acesta, am scos în evidență latura educativă a celor povestite — puterea colectivului. Mai tîrziu, după citirea bucății am cerut copiilor să găsească singuri titlurile fragmentelor, fără însă ca bucata literară să mai fie împărțită de educatoare în fragmente. Prin aceste activități am pregătit pe preșcolarii din grupa mare pentru activitatea intelectuală independentă din școală, formîndu-le deprinderea de a scoate ideile principale dintr-un text.

Experiența activității mele cu o serie de copii preșcolari pe care i-am urmărit din grupa mică și pînă la integrarea lor în activitatea primelor clase din școală, m-a condus spre desprinderea cîtorva aprecieri generale privind problemele la care m-am referit mai sus:

1. Premisele activității independente a copiilor pe drumul cunoașterii, trebuie să fie create în procesul de învățămînt încă din grădiniță, prin dezvoltarea treptată a spiritului de independență și a activității creatoare a copiilor. Începînd din grupa mică, preșcolarii trebuie îndrumați să-și dezvolte just spiritul de independență, întîi în acțiuni și apoi în activități individuale și colective, bine organizate.

2. Jocul este primul cadru în care apar germenii activității independente și se manifestă spiritul de creație al copilului. Trebuie să valorificăm cu maximum de eficiență instructiv-educativă toate posibilitățile pe care ni le oferă jocul, pentru a apropia treptat, neforțat, pe copil de activitatea independentă.

3. În activitățile obligatorii din grădiniță trebuie să se urmărească formarea unor deprinderi elementare de muncă și de învățătură independentă, prin care copilul să fie pregătit să răspundă în mod corespunzător diferitelor sarcini școlare ca: rezolvarea temelor, pregătirea unor materiale didactice necesare desfășurării lecțiilor, vizionarea unui spectacol instructiv etc. Elementele activității de cunoaștere independentă a realității ce se realizează în instituția preșcolară contribuie în mod real la pregătirea copilului pentru școală și reprezintă un mijloc evident de asigurare a unității dintre grădiniță și școală, în rezolvarea sarcinilor instructiv-educative pe care învățămîntul din țara noastră le pune în fața tuturor cadrelor didactice.

VIORICA NICOLAESCU
— educatoare —
Cîmpulung-Muscel

DISCUȚII CU PRIVIRE LA SCOPUL ȘI LA CONȚINUTUL MUZEULUI PEDAGOGIC

În acțiunea desfășurată de partid și guvern pentru realizarea revoluției culturale, muzeele ocupă un loc important în cadrul instituțiilor cultural-educative. În anii regimului de democrație populară, muzeele din țara noastră au devenit un important mijloc de educare a maselor, înarmîndu-le cu cunoștințe științifice care să le permită înțelegerea justă a celor mai importante creații materiale și spirituale ale umanității. Numărul mare de muzee — 210 în 1963 — precum și varietatea lor (de științele naturii, de istorie, de etnografie, de artă, tehnice, mixte, muzee și case memoriale) arată locul important pe care îl ocupă acestea în viața culturală a țării.

Prin organizarea Muzeului pedagogic se va contribui la completarea instituțiilor cultural-educative, la împlinirea lacunelor ce s-au făcut simțite în muzeistica românească în ceea ce privește învățămîntul și gîndirea pedagogică.

Începînd cu a doua jumătate a secolului al XIX-lea, se acordă o importanță din ce în ce mai mare rolului educativ al muzeelor. În principalele țări ale lumii s-au înființat muzee „...concepute și create pentru nevoile exclusive ale învățămîntului... destinate, înainte de toate, a favoriza dezvoltarea și progresele instrucției în toate domeniile sale..." [1]. Aceste noi muzee sînt *muzeele pedagogice*. Primele muzee de acest fel au fost înființate la Londra (1851), Paris (1880), Viena, Amsterdam, München, Berna etc.

În cunoscutul Dicționar pedagogic, publicat sub direcția lui F. Buisson în a doua jumătate a secolului trecut, găsim următoarea definiție dată muzeului pedagogic: „Se obișnuiește în Franța să se desemneze cu acest nume așezăminte care cuprind, pe de o parte, o bibliotecă cu cărți despre educație, legislație și administrație școlară, ca și cărți clasice propriu-zise; pe de altă parte, colecții de material didactic și mobilier școlar. În străinătate aceste instituții sînt desemnate cînd cu același nume de muzeu pedagogic, cînd sub acela de expoziții școlare permanente, muzee de educație, muzee școlare etc." [2].

Definiția dată de Buisson nu și-a schimbat, de-a lungul anilor, prea mult sfera. Ea își schimbă însă conținutul și mai ales orientarea ideologică a acestui conținut. Acest lucru reiese și din studierea scopului și structurii unor muzee pedagogice mai vechi sau mai noi.

Astfel, Muzeul pedagogic considerat „piatra unghiulară" a Institutului Pedagogic Național din Paris . . . reunește colecții de obiecte și documente privind metodele de educație și mijloacele de învățămînt, organizează expoziții permanente, tematice și itinerante, sesiuni de studii și congrese, stimulează cercetările și publicațiile de specialitate . . ." [3].

Muzeul învățămîntului de pe lîngă Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R. „. . . este o instituție științifico-instructivă, care strînge toate materialele cu privire la istoria și la situația actuală a instituțiilor de învățămînt și educație, precum și a științei pedagogice... Una din sarcinile importante ale muzeului constă în a strînge și propaga rezultatele experienței pedagogice înaintate din R.S.F.S.R. De asemenea, muzeul strînge

[1] G. H. Rivière, *Stage régional d'études de l'UNESCO sur le rôle educatif des musées*, Rio de Janeiro, Brésil, 7—30 septembrie 1958, în „Etudes et documents d'éducation" nr. 38/1960, UNESCO, p. 36.

[2] *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la direction de F. Buisson, Paris, 1887, p. 1982.

[3] *Etudes et documents d'éducation*, nr. 38/1960, UNESCO, p. 36.

și prelucrează științific toate materialele prin care se caracterizează scopul și sarcinile educației comuniste, sistemul de învățămînt din R.S.F.S.R., conținutul, organizarea și metodele muncii instructiv-educative... precum și documente privind istoria învățămîntului public și a științei pedagogice din R.S.F.S.R." [4].

Muzeul pedagogic J. A. Komensky din R. S. Cehoslovacă constituie o parte componentă, cu funcții cultural propagandistice, a Institutului Pedagogic J. A. Komensky din Praga. Țelul muzeului este acela de a colecta, conserva și expune documente referitoare la dezvoltarea istorică a învățămîntului și educației din Cehoslovacia și cu privire la situația actuală a școlii socialiste. Colecțiile muzeului sînt grupate în următoarele categorii: a) arhiva de documente și manuscrise; b) arhiva fotografică; c) biblioteca; d) colecția de manuale și documente școlare; e) colecția de artă [5].

Muzeul pedagogic național din Mexic, fondat în 1944, are următoarele obiective: a) de a încuraja și efectua cercetări privind aspectele teoretice ale dezvoltării învățămîntului în Mexic; b) de a studia organizarea, funcționarea și progresul învățămîntului în toate statele Federației mexicane; c) de a studia sistemele de învățămînt din străinătate; d) de a culege și de a pune la dispoziția cercetătorilor și educatorilor materiale privind istoricul învățămîntului mexican; e) de a expune și de a difuza rezultatele studiilor întreprinse etc. Muzeul cuprinde trei secții: pedagogie comparată; istoria învățămîntului din Mexic; învățămîntul contemporan [6].

★

În istoria muzeografiei românești, un loc deosebit, cu caracter de pionierat, îl ocupă muzeele organizate pe lîngă cele mai vechi și importante școli din țara noastră. Existența unor „muzee scolastice" dovedește străduința cadrelor didactice de a înzestra școlile cu material didactic cît mai variat, constituind totodată un indiciu asupra orientării școlii românești spre un învățămînt realist.

Primul „muzeu scolastic", despre care ne-a rămas mărturie este acela al școlilor din Blaj, organizat imediat după înființarea acestor școli (1754) [7]. Documentele școlare și publicațiile vremii atestă înființarea primului Muzeu din București în jurul anului 1930, pe lîngă Colegiul Național de la Sf. Sava. Acest Muzeu a funcționat la început cu colecții complexe cu caracter didactic. Primul conducător științific al Muzeului a fost profesorul de desen al Colegiului, Carol Walenstein, care a îndrumat activitatea Muzeului timp de 20 de ani. În această perioadă, Muzeul este consacrat oficial ca Muzeu de istorie naturală și antichități. După înființarea Universității din București, se separă colecțiile istorice și arheologice de cele de științele naturale, luînd astfel ființă Muzeul de antichități și Muzeul de istorie naturală (azi muzeul Grigore Antipa) [8].

În rîndul celor mai vechi muzee școlare se încadrează și cele ce au funcționat pe lîngă „Școalele centrale române greco-ortodoxe din Brașov" (1851) [9] și „Gimnaziul superior fundațional din Năsăud", (1864), pe lîngă care au fost organizate de către profesorul dr. A. P. Alexi o grădină botanică (1875) și un observator meteorologic (1883) [10].

---

[4] *Din Regulamentul de funcționare a Muzeului învățămîntului de pe lîngă Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R.*, 1950.

[5] Pavlásek V, *Pedagogické museum J. A. Komenského*, Praga, 1960.

[6] „Revue analytique de l'éducation", Vol. VIII, nr. 2, 1956, UNESCO, p. 27 și „Museum", Vol XV, nr. 1, 1962, Paris, UNESCO, p. 52.

[7] „Foaie pentru minte, inimă și literatură", nr. 22/24.VI. 1859 p. 171—172.

[8] *Muzeul de istorie naturală Grigore Antipa, 1831—1861*, București 1961, p. 6—12.

[9] A. Bîrseanu, *Istoria școalelor centrale române greco-ortodoxe din Brașov*, Brașov, 1902, p. 484—497.

[10] V. Șotropa și N. Drăgan, *Istoria școalelor năsăudene*, Năsăud, 1913, p. 288—302.

Deși muzeele școlare au jucat un rol important în dezvoltarea învățămîntului nostru, ele nu au constituit muzee pedagogice propriu-zise, care să fie oglinda întregului proces pedagogic și a evoluției istorice a învățămîntului.

Ultimele decenii ale veacului trecut au constituit pentru școala românească o perioadă plină de frămîntări și încercări de reorganizare, în scopul punerii ei în concordanță cu necesitățile dezvoltării social-economice ale țării. În acest scop, pedagogi și oameni de știință români au făcut numeroase călătorii în străinătate, pentru a se informa asupra sistemului și organizării școlare din principalele state europene. Printre aceștia se numără și G. I. Ionescu-Gion și G. Adamescu — primii susținători ai ideii necesității înființării unui muzeu pedagogic în patria noastră.

Prima propunere făcută în acest sens îi aparține lui G. I. Ionescu-Gion, care, în octombrie 1891, înaintează Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice un „Raport privitor la înființarea unui muzeu pedagogic“ [11]. El concepea Muzeul pedagogic ca o instituție menită să favorizeze dezvoltarea școlii „... care trebuie orientată spre o cît mai strînsă legătură cu economia practică, deoarece școala trebuie să pregătească viața ...“ [12]. „Muzeul pedagogic, adică oglinda vie și vorbitoare a învățămîntului, rezumatul în mic al stării generale a învățămîntului public ... trebuie să-l înființăm și noi nu pentru că este înființat la Paris, la Londra și la Viena, ci pentru că înființarea lui corespunde cu adevărate, simțite și imperioase cerințe ale școlii românești“ [13].

După concepția lui Ionescu-Gion, Muzeul pedagogic trebuia organizat astfel, încît acesta să poată răspunde exact la problema: ce este și cum este școala la noi și în străinătate? Muzeul trebuia deci orientat spre prezent, însă nu pierdea din vedere nici trecutul. Pe lîngă secțiile de bază, Muzeul trebuia să cuprindă și o „expoziție istorică care să redea mersul instrucțiunii, viața și peripețiile școalei române de cînd București și Iași, încetînd de a mai fi Atenele Orientului cu școalele grecești, deveniră orașe românești cu școli românești și pînă în timpurile noastre, trecînd prin epoca școalelor din tindele bisericilor și prin epoca școalelor cu monitori și semi-cercuri“ [14].

Deși propunerea lui Ionescu-Gion a fost aprobată în principiu, forurile competente nu au luat nici o măsură pentru traducera ei în fapt.

Între anii 1891 și 1910, cînd a luat ființă Muzeul pedagogic, s-au făcut mai multe propuneri și sugestii privind organizarea muzeului pedagogic. Dintre acestea, demnă de reținut este aceea a lui G. Adamescu, pentru concepția sa înaintată asupra scopului și sarcinilor unui muzeu pedagogic, concepție pe care o considerăm de mare actualitate.

G. Adamescu consideră că „un muzeu pedagogic este o instituție menită să oglindească în orice moment fazele prin care a trecut învățămîntul în țara respectivă, să arate care este situația momentului în țara aceea și în alte țări și să ajute la lămurirea problemelor de actualitate sau de viitor... Este un instrument de perfecționare a învățămîntului, perfecționare condiționată de: a) cunoașterea trecutului pentru a înțelege prezentul; b) cunoașterea stărilor și progreselor din alte țări; c) cunoașterea prezentului pentru fiecare categorie de școli; d) cunoașterea necesităților sociale care pun în discuție diferitele probleme școlare, de a căror soluționare depind modificările ce autoritatea școlară aduce organizării învățămîntului“ [15].

---

[11] În *Monitorul Oficial* nr. 208, 31.XII.1891, p. 5538—5544 (vezi și G. I. Ionescu-Gion, *Muzeul pedagogic, Raport*, București, 1892).

[12] *Ibidem*, p. 5539.

[13] *Ibidem*, p. 5540.

[14] *Ibidem*, p. 5543.

[15] G. Adamescu, *Muzeul pedagogic*, în „Revista generală a învățămîntului“, anul V, nr. 5, dec. 1909, p. 313—318.

Putem spune fără a greși că G. Adamescu concepea Muzeul pedagogic ca un instrument activ al cercetării, documentării și propagandei pedagogice, ca o instituție menită să sprijine dezvoltarea învățămîntului din țara noastră.

Muzeul pedagogic, incluzînd și biblioteca pedagogică, a luat ființă abia în anul 1910, în urma aprobării propunerii lui M. Popescu — directorul Casei Școalelor.

În referatul înaintat Ministrului Instrucțiunii Publice — Spiru Haret — M. Popescu definea astfel scopul Muzeului pedagogic: „a) Să ne dea o cunoștință limpede a progresului ce l-a făcut învățămîntul și școala românească de la începuturile ei pînă astăzi și să dea putința celor ce ar studia istoria culturală a neamului să aibă la îndemînă materialul trebuincios studiilor lor în partea ce privește școala; b) Să fie centru de instrucțiune pentru corpul didactic primar, unde să-și poată întregi cunoștințele pedagogice, găsind cărți pe care nu și le pot procura, ori de a căror existență nu știu (scrieri străine) și unde să aibă putința de a se ține în curent cu progresele școlare din alte țări; c) În fine, el ar îndeplini un deziderat al pietății și datoriei noastre naționale, de a nu lăsa uitării și pierzării cele ce au un interes istoric pentru noi“ [16].

Structura și conținutul Muzeului pedagogic ce a luat ființă poartă în mod vădit amprenta politicii școlare promovate de Spiru Haret — o politică de orientare a școlii spre un învățămînt real și modern.

La baza organizării Muzeului a stat materialul didactic autohton și străin expus în expoziție permanentă pe grade de învățămînt, categorii de școli și ani de studii. În cadrul muzeului funcționau două laboratoare: unul de fizică și chimie și altul de științe naturale, în care cadrele didactice și elevii puteau efectua lucrări practice. De asemenea, Muzeul dispunea de o bogată colecție de diapozitive, care erau puse la dispoziția profesorilor din întreaga țară.

Muzeul mai expunea planuri și fotografii ale unor clădiri școlare, ale unor grădini școlare de experiență de pe lîngă școlile normale, precum și mobilierul „model“ al unei școli normale [17].

În cadrul Muzeului mai funcționa și o bibliotecă pedagogică cu două secții: una pentru cadrele didactice, avînd drept scop de a servi ca organ de informare și documentare pedagogică; alta pentru elevii cursului superior.

În vederea constituirii colecțiilor și a fondului de cărți al bibliotecii Muzeului, s-a cerut revizoratelor școlare să întocmească liste de cărți și de materiale didactice care ar putea intra în patrimoniul Muzeului. Academia Română a donat dublete ale cărților didactice și pedagogice.

Ca instrument al propagandei pedagogice, Muzeul utiliza sistemul ciclurilor de conferințe și presa. Rezultatele activității Muzeului au fost popularizate prin „Buletinul Muzeului pedagogic al Casei Școalelor“ — editat anual [18]. Pe lîngă dările de seamă obișnuite ale Muzeului, acest Buletin mai conținea studii privind istoria învățămîntului românesc, precum și unele studii de metodică și de pedagogie comparată.

Istoria învățămîntului și a gîndirii pedagogice românești era slab reprezentată în expozițiile Muzeului pedagogic. Colecțiile sale cu caracter istoric au fost alcătuite din donații întîmplătoare și foarte sporadice, ce reflectau într-o slabă măsură evoluția învățămîntului românesc.

Atît prin structura și conținutul său, cît și prin modul de prezentare al obiectelor, acest Muzeu era o instituție care se adresa — fără a-l satisface — unui cerc restrîns

[16] *Anuar. Activitatea Casei Școalelor pe anul 1909—1910*, București, 1914, p. 51—55.

[17] Vezi structura organizatorică a muzeului, în *Anuar. Activitatea Casei școalelor pe anul 1910—1911*, București, 1916, p. 72—73.

[18] Au apărut doar trei volume între 1914 și 1915, sub îngrijirea lui I. Moisil, directorul Muzeului pedagogic.

de specialiști și mai puțin maselor largi de vizitatori.

Muzeul pedagogic, ca și alte instituții culturale, a fost victima crizei economice din anii 1929—1933, fiind desființat în 1932 „pentru economii de fonduri". Colecțiile Muzeului au fost dezorganizate și împrăștiate pe la diferite școli din întreaga țară. Desființarea Muzeului a stîrnit protestul unor oameni de știință și al cadrelor didactice din țara noastră.

★

Reînființarea Muzeului pedagogic a devenit posibilă abia în anii puterii populare, cînd au fost create acele premise, care au făcut din cultură un bun al întregului popor.

În cadrul Institutului de științe pedagogice au luat ființă două instituții strîns legate de munca de cercetare științifică pe care acesta o desfășoară: Biblioteca centrală pedagogică și Muzeul pedagogic [19].

Colectivul de muncă al Muzeului a pornit în acțiunea de organizare a acestuia cu conștiința faptului că are de îndeplinit o sarcină frumoasă și plină de răspundere. Începutul a fost greu, deoarece a trebuit să luăm totul de la capăt, colecțiile fostului Muzeu pedagogic, desființat în 1932, nemaiputînd fi găsite. Ca rezultat al activității de depistare și de strîngere a materialelor, dispunem în prezent de un fond muzeistic format din peste 5 000 obiecte, clasificate în următoarele categorii de colecții:

a) arhiva de documente și manuscrise;
b) literatură pedagogică; publicații periodice pedagogice;
c) manuale școlare, metodici și cursuri;
d) material didactic;
e) fototeca;
f) colecția de artă;
g) fond auxiliar (machete, grafice, scheme etc.).

Aceste materiale documentare sînt prelucrate conform cerințelor științifice de specialitate, astfel încît ele să poată servi în scopul de cercetare și studiu, cît și la organizarea de expoziții. În depistarea materialelor muzeistice privind istoria învățămîntului din țara noastră, de un real folos ne sînt expozițiile permanente și temporare organizate cu ocazia centenarelor Universităților din Iași și București, precum și a centenarelor unor importante școli medii cu bogate tradiții culturale (Școlile medii „N. Bălcescu" și „Matei Basarab" din București, Școlile medii din Ploiești, Năsăud, Brăila etc.).

Considerăm că fondul muzeistic existent ne poate permite să trecem la o nouă etapă în realizarea Muzeului pedagogic — organizarea lui pe secții într-un local corespunzător, accesibil publicului —, credem că este util să supunem discuției concepția noastră asupra scopului și cadrului organizatoric al acestuia.

Muzeul pedagogic, ca organ al cercetării, documentării și propagandei pedagogice, va fi o instituție științifico-educativă care are menirea să strîngă, să prelucreze în mod științific, să păstreze și să expună în expoziții permanente și tematice toate materialele cu privire la trecutul istoric și la situația actuală a învățămîntului și gîndirii pedagogice din țara noastră. În cadrul lui, trebuie să-și găsească locul mărturii ale începuturilor școlii românești, ale luptei pentru un învățămînt național progresist; de asemenea, el trebuie să contribuie la păstrarea și la valorificarea unor importante monumente culturale ale poporului român, a documentelor privind lupta înaintașilor noștri pentru luminarea poporului.

Muzeul pedagogic va aduna și va prelucra științific acele materiale, care ilustrează într-o formă sugestivă procesul de formare a personalității în condițiile societății socialiste, sistemul de învățămînt al R.P.R., conținutul, organizarea și metodele activității instructiv-educative în școlile de toate gradele, în instituțiile educative extrașcolare și în instituțiile de învățămînt pentru adulți, condițiile de viață și de muncă ale cadrelor didactice din R.P.R., munca lor creatoare etc.

[19] *Ordinul Ministerului Învățămîntului* nr. 54 din 17 martie 1959.

Muzeul pedagogic va fi organizat pe bazele științifice ale muzeologiei și ale celor mai recente cercetări în domeniul pedagogiei și istoriei pedagogiei din România. Potrivit concepției noastre, Muzeul pedagogic trebuie să constituie un factor important de propagare a culturii noi, socialiste, în general, precum și a acelei laturi a culturii noastre pe care o reprezintă învățămîntul și pedagogia, în special. El trebuie să înarmeze vizitatorii cu un sistem de cunoștințe care să le permită să înțeleagă just rolul și importanța funcției sociale a învățămîntului — verigă principală a revoluției culturale din patria noastră.

În ce privește structura organizatorică, propunem ca Muzeul pedagogic să aibă următoarele secții :

A. Secția de istorie a învățămîntului și pedagogiei din România.

B. Secția „Școala socialistă a R.P.R.".

C. Secția de pedagogie comparată.

A. *Secția de istorie a învățămîntului și pedagogiei* va prezenta în expoziția sa permanentă principalele aspecte ale evoluției procesului instructiv-educativ și ale gîndirii pedagogice din țara noastră, din cele mai vechi timpuri pînă în prezent. Prin intermediul exponatelor specifice — documente, manuale, machete, desene, diagrame, cărți etc. — această secție va reda evoluția de-a lungul secolelor a instituțiilor de învățămînt, a procesului instructiv-educativ, a literaturii didactice și pedagogice, a metodelor de învățămînt și a materialului didactic etc. De asemenea, va ilustra lupta poporului nostru pentru cultură și școală națională, lupta clasei muncitoare sub conducerea P.C.R. pentru o școală democratică și științifică.

Această prezentare se va face după o periodizare proprie istoriei învățămîntului românesc, periodizare încadrată în cea generală a istoriei patriei noastre.

Organizarea acestei secții va aduce o contribuție de seamă la valorificarea critică, creatoare, pe baza învățăturii marxist-leniniste, a moștenirii pedagogice progresiste din țara noastră. Ea va prezenta tot ceea ce a fost progresist și înaintat în trecutul istoric al învățămîntului românesc, va evidenția noul pe care l-a adus și dezvoltat fiecare etapă istorică, cu reprezentanții ei de seamă.

B. *Secția „Școala socialistă a R.P.R."* va prezenta contribuția importantă pe care a adus-o și o aduce învățămîntul de toate gradele, în anii regimului democrat-popular, la opera de pătrundere a culturii în mase, de formare a conștiinței noi, socialiste și de pregătire a cadrelor necesare construcției socialismului în patria noastră, școala constituind izvorul principal de cadre. Ținînd seama de rolul important al școlii în societatea socialistă, partidul și statul nostru au acordat învățămîntului o atenție permanentă, creîndu-i condiții optime de dezvoltare și de perfecționare continuă, școala devenind unul din factorii cei mai activi ai procesului de formare a omului nou, socialist.

Această secție va prezenta, în expoziție permanentă, situația actuală a învățămîntului și gîndirii pedagogice, sub toate aspectele. Întreaga expoziție va reda — ca un fir roșu călăuzitor — politica partidului și guvernului nostru în domeniul învățămîntului, exprimată în documentele de partid și de stat.

Pentru a reda cît mai fidel dezvoltarea fără precedent a învățămîntului după eliberarea patriei, considerăm că expoziția secției ar trebui să ilustreze următoarele teme :

I. Sistemul de învățămînt al R.P.R., perfecționarea continuă a acestuia în raport cu cerințele societății socialiste ; legătura strînsă dintre școală și viață.

II. Activitatea instructiv-educativă în școală : 1) Conținutul învățămîntului (planuri de învățămînt, programe școlare, manuale etc.). 2) Metode de învățămînt : generale și speciale — la nivelul cerințelor actuale ; material didactic utilizat în practica procesului de învățămînt (vor fi expuse materialele didactice cele mai semnificative, cele mai avansate, prezentate pe grade de învățămînt și obiecte de studiu ; o bună parte a materialului didactic va fi expus în

stare de funcționare, pentru a se putea efectua demonstrații practice, astfel ca învățătorii și profesorii să aibă posibilitatea să-l studieze și să-și însușească modul lui de folosire la lecții. În cadrul acestei teme vom reliefa eforturile cadrelor didactice în direcția perfecționării și modernizării metodelor de învățămînt prin expunerea celor mai reușite invenții și inovații ale lor în acest domeniu). 3) Forme de organizare a procesului de învățămînt. Accentul va cădea pe prezentarea aspectelor vii, creatoare din cadrul lecției, precum și pe aspectele organizării cît mai eficiente a lecțiilor de diferite tipuri și a sistemului de lecții în ansamblu.

III. Munca educativă în școală și în afară de școală: 1) Sistemul muncii educative. 2) Munca profesorului-diriginte. 3) Unitatea de acțiune a factorilor educativi: școala, familia, organizațiile de copii și tineret etc. 4) Literatura pentru copii și tineret. 5) Instituții educative extrașcolare.

IV. Cadrele didactice, pregătirea și perfecționarea lor; condițiile de muncă și de viață; activitatea lor metodică și științifică. Activitatea societăților științifice ale cadrelor didactice. Activitatea obștească a cadrelor didactice. Distincții acordate cadrelor didactice etc.

V. Baza materială a învățămîntului.

VI. Gîndirea pedagogică (cercetarea și propaganda pedagogică); aspecte ale activității Institutului de științe pedagogice și ale catedrelor de pedagogie. Lecturile pedagogice. Din activitatea Editurii didactice și pedagogice.

Avînd în vedere importantul rol politico-educativ, propagandistic și mobilizator al acestei secții, ea va trebui să fie realizată pe baza unei maxime exigențe și eficiențe atît din punct de vedere al conținutului, cît și din acela al realizării ei artistice. Acest fapt impune viitorului Muzeu pedagogic nu numai rolul de atent martor ocular, ci și pe acela de factor activ al progresului nou în noastre școli socialiste.

C. *Secția de pedagogie comparată* are ca scop de a informa publicul vizitator și pe specialiști asupra diverselor probleme ale învățămîntului și pedagogiei din alte țări. Această secție va organiza expoziții cu caracter temporar, axate pe probleme pedagogice specifice unei țări, sau unui grup de state. Va prezenta organizarea învățămîntului în principalele țări ale lumii, aspecte din activitatea organizațiilor și asociațiilor internaționale de educație (U.N.E.S.C.O., B.I.E. etc.).

Expozițiile vor fi organizate pe baza documentelor publicate prin ministerele de resort din străinătate, de U.N.E.S.C.O., sau pe baza schimbului de materiale efectuat de Muzeul nostru cu Muzeele similare din străinătate.

În domeniul muncii cultural-educative de masă și al propagandei pedagogice — domeniu în care rolul principal îl au expozițiile de bază — Muzeul nostru va utiliza diverse forme de activitate. Vom organiza expoziții temporare, axate pe teme actuale ale învățămîntului și pedagogiei, sau pe teme istorice. Astfel, în anul 1964 am organizat prima expoziție temporară: *Din istoria literaturii didactice românești*, expoziție care a fost apreciată favorabil de numeroase cadre didactice din Capitală și din țară. Acum este în curs de pregătire expoziția tematică *Contribuția activă și creatoare a cadrelor didactice la continua modernizare și perfecționare a procesului instructiv-educativ.*

În cadrul Muzeului, se vor putea organiza lecții practice cu elevii școlilor pedagogice, cu studenții institutelor pedagogice și ai altor facultăți. De asemenea, vom organiza expuneri științifice, lectorate și cicluri de conferințe pe teme pedagogice susținute de specialiști.

Activitatea de cercetare depusă de Muzeu se va concretiza atît prin expozițiile sale, cît și prin publicarea de articole, studii, monografii etc., precum și prin comunicări prezentate în cadrul sesiunilor Institutului de științe pedagogice și ale Muzeelor. În sfera

acestei activități se încadrează și albumul *Dezvoltarea învățământului în România* — lucrare pe care colectivul Muzeului nostru a și predat-o Editurii didactice și pedagogice.

Colecțiile Muzeului stau la dispoziția cercetătorilor și a cadrelor didactice pentru studiu și documentare pedagogică.

Considerăm că astfel organizat, Muzeul pedagogic va constitui o instituție cultural-educativă de un real folos învățământului, un element activ al cercetării, documentării și propagandei pedagogice.

Acesta este punctul nostru de vedere în ceea ce privește scopul, conținutul și modul de organizare a Muzeului pedagogic.

Sîntem conștienți de faptul că depinde și de cadrele didactice și de prietenii școlii ca această instituție să fie o oglindă vie a vechilor tradiții progresiste ale învățământului nostru și a înaltei semnificații pe care o are școala în viața societății noastre socialiste.

Cu această convingere și cu încredere în ajutorul activ al învățătorilor, profesorilor și al tuturor prietenilor școlii, prezentăm acest material informativ cu privire la concepția noastră asupra Muzeului pedagogic, așteptînd să cunoaștem părerile și sugestiile lor.

TIBERIU TRUȚER și NICOLAE ANDERCO
Institutul de științe pedagogice

DE PESTE HOTARE

CEA DE-A IV-a CONFERINȚĂ INTERNAȚIONALĂ A EDUCATORILOR DE LA ALGER

În luna aprilie a. c., a avut loc la Alger cea de-a IV-a Conferință internațională a educatorilor. Continuînd tradiția bună a întîlnirilor precedente, această Conferință a dezbătut una din problemele fundamentale ale învățămîntului contemporan — *școlarizarea tuturor copiilor ca factor de progres social*. Lucrările Conferinței s-au desfășurat sub lozinca „Școala deschisă tuturor copiilor din lume".

Participanții au dezbătut multiple aspecte ale acestei probleme. Ei s-au referit *la rolul școlarizării în dezvoltarea economică și socială, la problemele specifice ale școlarizării copiilor din localitățile rurale, la unele probleme pedagogice ridicate de școlarizarea tuturor copiilor și, în strînsă legătură cu aceasta, la pregătirea rapidă a cadrelor didactice necesare și la perfecționarea acestora.*

Participarea unui număr aproximativ de 229 delegați din 64 țări a dat posibilitatea efectuării unui larg schimb de păreri în problemele amintite, reușindu-se astfel să se ajungă la puncte de vedere comune, concretizate în rezoluțiile adoptate.

Lucrările Conferinței au confirmat din nou faptul că educația tinerei generații și școlarizarea tuturor copiilor constituie o problemă socială și politică, care ocupă un loc din ce în ce mai important în viața statelor și a popoarelor. Cu privire la cuprinderea în școală a tuturor copiilor de vîrstă școlară și la gradul de instrucție acordat acestora în școala generală, la Conferință s-a arătat că, datorită situației grele, numeroase țări nu pot satisface cerințele impuse școlii de către transformările politice, economice și sociale care au loc, de progresul științei, tehnicii și producției moderne. Așa se explică faptul că, în prezent, există mai mult de 700 milioane de analfabeți cu o vîrstă mai mare de 15 ani, precum și cca. 200 milioane de copii care nu frecventează școala. Lipsa de localuri de școli și de cadre didactice calificate împiedică școlarizarea tuturor copiilor în multe țări din lume.

Cucerirea independenței naționale de către o serie de popoare din Asia, Africa și din America Latină a permis ca în aceste țări să se pună cu toată amploarea probleme ca acelea ale alfabetizării populației adulte și ale școlarizării tuturor copiilor de vîrstă școlară. Experiența acestor țări a dovedit că lupta pentru un învățămînt democratic, pentru realizarea dreptului tuturor oamenilor la instrucțiune *nu poate fi separată de lupta popoarelor pentru independența națională și eliberarea lor socială.*

Așa cum se știe, forțele reacționare sînt totdeauna ostile școlarizării copiilor și alfabetizării adulților, în timp ce forțele progresiste sînt pentru instrucția maselor.

În țările capitaliste, tendința maselor largi populare spre mai multă cultură și pentru o instrucție corespunzătoare a tuturor copiilor se exprimă printr-o puternică mișcare politică, condusă de partidele comuniste și mun-

citorești. În țările ale căror popoare luptă pentru înlăturarea asupririi coloniale, cunoștințele sînt o armă în mîna luptătorilor pentru libertate. „A citi este deja un început de a înțelege lumea și deci de a dori s-o transformi în interesul oamenilor", s-a subliniat în raportul introductiv prezentat la Conferință.

La lucrările Conferinței s-a scos în evidență faptul că rezolvarea problemelor de școlarizare și de culturalizare *este condiționată de situația politică și socială din fiecare țară*. În țările din Asia, Africa și din America Latină, care se mai află încă sub dominația imperialismului, copiii și adulții îndură cea mai cruntă mizerie. Condițiile economice și sociale din aceste țări, exploatarea imensei majorități a populației de către marii proprietari funciari, jefuirea bogățiilor de către marile companii străine etc., fac ca sute de milioane de copii să rămînă înfometați (ei reprezintă 2/3 din populația școlară a lumii) și să fie lipsiți de posibilitatea de a se instrui. Referindu-se la situația acestor copii, cu aproape 15 ani în urmă Eleanor Roosewelt lansa un apel în numele copilului, în care se spunea că există pe pămînt milioane de copii sub 15 ani care „nu au gustat niciodată lapte, n-au purtat niciodată încălțăminte, nu au fost niciodată vizitați de un medic. Frigul și foamea sînt însoțitorii lor obișnuiți" [1].

O situație concludentă din acest punct de vedere o prezintă Angola. Regimul colonial portughez a împărțit populația Angolei în două categorii: indigenii, care constituie 99,3% din populație și „civilizatorii", categorie căreia îi aparțin toți albii. Indigeni sînt considerați toți indivizii de rasă neagră și descendenții lor care nu posedă înfățișarea, comportamentului și obiceiurile portugheze. De mulți ani, colonialiștii portughezi aduc în Angola familii de țărani săraci din Portugalia, pentru a-i instala pe pămînturile smulse autohtonilor, iar aceștia — deposedați de mijloacele de existență — trăiesc într-o mizerie de nedescris.

Învățămîntul din Angola este influențat de statutul civic al celor două categorii de oameni. Astfel, există învățămînt „misionar", destinat în exclusivitate populației indigene și încredințat misionarilor catolici, în urma unui acord încheiat cu papalitatea, încă din anul 1940. Acesta este un învățămînt rudimentar, cuprinzînd în conținutul lui numai cunoștințe elementare, doctrina religioasă și învățarea limbii portugheze (fără ca limba națională să fie studiată). Învățămîntul „oficial" — destinat ocupanților și unei infime minorități a populației autohtone — este organizat după modelul și după sistemul de învățămînt din Portugalia. Programele acestor școli sînt aprobate oficial de autoritățile școlare de la Lisabona.

Învățămîntul secundar, foarte puțin dezvoltat, este rezervat aproape în exclusivitate colonizatorilor. Numai 3,3% din populația școlară care frecventează școlile secundare și tehnice este de culoare. În ce privește învățămîntul superior, pînă în prezent nu există în Angola nici o instituție. Persoanele neștiutoare de carte reprezintă 99% din populația adultă a Angolei, iar din numărul copiilor de vîrstă școlară numai 6,8% frecventează școala.

Școlarizarea copiilor din țările în curs de dezvoltare nu este numai o condiție a independenței efective, ci este și o condiție fundamentală a dezvoltării economice și sociale, căci nu este posibil un program de dezvoltare economică fără un minimum de instrucție. Această instrucție este deopotrivă de necesară atît pentru cei care lucrează în industrie, cît și pentru cei care lucrează în agricultură sau în alte domenii de activitate socială.

Mult timp, unii educatori — preocupați de dezvoltarea personalității copiilor care le erau încredințați — au ignorat legătura dintre această activitate și dezvoltarea materială a societății, considerînd învățămîntul ca o sarcină socială neproductivă.

[1] Jesualdo — *Raport sur la situation de l'éducation et de l'enfance en Amerique Latine* (prezentat la cea de-a IV-a Conferință a educatorilor — Alger 1965).

În prezent, există o părere unanimă că munca este din ce în ce mai puțin o problemă de forță musculară, că ea necesită atenție, înțelegere și mînuirea mecanismelor din ce în ce mai complicate. Producția modernă presupune un nivel de instrucție din ce în ce mai ridicat.

Progresul industrial, tehnic și științific, depinde nu numai de sistemul social de producție, dar și de eforturile considerabile depuse, de succesele obținute în domeniul instrucțiunii publice. Numeroși economiști au constatat că productivitatea muncii lucrătorilor este strîns legată de gradul lor de instrucție. De aceea, se poate spune că cheltuielile făcute cu pregătirea oamenilor, pentru formarea generală și profesională a tineretului, sînt tot atît de productive, din punct de vedere material, ca și investițiile făcute pentru crearea unor mijloace materiale de producție. Pe baza acestei constatări, se pooae aprecia că cele 200 milioane copii rămași în afara școlii, ca și cele cca. 700 milioane adulți analfabeți, constituie o pierdere enormă pentru societate. În stadiul actual de dezvoltare a științei și a tehnicii, lipsa de instruire a majorității copiilor din țările în curs de dezvoltare constituie un obstacol în folosirea bogățiilor lumii pentru interesul oamenilor. De aceea, lupta *contra foamei* trebuie să se desfășoare simultan cu lupta *împotriva ignoranței*. De aici, se desprinde concluzia că lupta educatorilor pentru victoria instrucției trebuie să se încadreze în mișcarea populară împotriva cauzelor sociale și politice ale ignoranței și mizeriei. Aceasta este misiunea socială a tuturor educatorilor, și în special a celor din țările în care poporul luptă pentru eliberarea națională și socială.

În țările în curs de desvoltare, problemele școlarizării se pun cu deosebită acuitate. Aceste țări trebuie să cîștige întîrzierea enormă în domeniul dezvoltării învățămîntului, determinată de dominația colonialiștilor.

Obiectivele importante ale acestor țări, în problemele școlare, sînt: *lupta pentru lichidarea analfabetismului, pregătirea rapidă de cadre didactice și dezvoltarea școlilor în vederea formării cadrelor necesare dezvoltării economice și sociale.* Aceste țări au ca obiectiv școlarizarea a mii de copii care pînă în prezent nu s-au bucurat de acest drept și totodată ridicarea rapidă a nivelului lor de pregătire.

Școlarizarea tuturor copiilor implică însă rezolvarea unor multiple sarcini și probleme pedagogice. La Conferință s-a arătat că o primă condiție în acest scop o constituie *extinderea rețelei școlilor*, astfel încît să se dea posibilitatea tuturor copiilor de vîrstă școlară de a urma cursurile. Exemplul țărilor care și-au cucerit independența este concludent în această privință. De pildă, în Republica Mali, bilanțul școlarizării în perioada dominației coloniale este exprimat în procentul de 8% copii școlarizați din efectivul total al copiilor de vîrstă școlară și în procentul de abia 2—3% pentru mediul rural. Măsurile luate după cucerirea independenței naționale, în direcția organizării raționale a școlarizării și dezvoltării școlii, în cadrul planului de 5 ani, au determinat un progres simțitor în efectivele privind elevii școlarizați. Situația se prezintă în felul următor:

În anul	independenței	9,8% elevi școlarizați
În anul	școlar 1960/1961	10,8% elevi școlarizați
În anul	școlar 1961/1962	12 % elevi școlarizați
În anul	școlar 1962/1963	14 % elevi școlarizați
În anul	școlar 1963/1964	19,8% elevi școlarizați
În anul	școlar 1964/1965	23 % elevi școlarizați

Un alt exemplu îl constituie Republica Algeriană Democratică și Populară. În anul eliberării — iulie 1962 — economia țării era dezorganizată; la aceasta s-au mai adău-

gat plecarea aproape a tuturor cadrelor și a tehnicienilor străini, distrugerea miilor de sate de către ocupanți în timpul războiului etc. În ceea ce privește învățămîntul, la acea dată mai mult de 70% din copii erau neșcolarizați, școlile și baza materială erau distruse.

După eliberarea țării, în primii trei ani școlarii, datorită eforturilor depuse de stat, efectivul elevilor a fost dublat, el crescînd de la 700 000 la 1 250 000.

În America Latină, în ceea ce privește învățămîntul primar, aproape jumătate din copiii de vîrstă școlară nu frecventează școala. La aceasta se adaugă un însemnat număr de elevi retrași pe parcursul școlarizării, care reprezintă între 30% pînă la 65% din efectivul total.

La Conferință s-a arătat că una din cauzele care determină abondonarea școlii de către un număr atît de mare de copii o constituie nu numai rețeaua insuficientă de școli, mai cu seamă din localitățile rurale, dar și ocuparea copiilor în munca socială. Documentarea actuală a U.N.E.S.C.O. semnalează că activitățile economice absorb între 17—45% băieți și între 5—50% fete între 10—14 ani. Acesta este un rezultat al nivelului scăzut de viață al populației din diferitele țări ale lumii, care obligă copiii să-și vîndă prematur forța de muncă.

Școlarizarea copiilor implică și problema privind conținutul învățămîntului. Din acest punct de vedere, școlarizarea din țările în curs de dezvoltare, inclusiv din țările care mai sînt încă sub dominația colonială, are un dublu caracter: valorificarea tradițiilor culturale proprii și asimilarea rapidă a cunoștințelor științifice și tehnice contemporane.

Numeroși reprezentanți din țările Africii, Asiei și Americii Latine au arătat, în cadrul Conferinței, necesitatea ca în procesul instrucției copiii din aceste țări să știe că popoarele lor au adus o contribuție însemnată la tezaurul culturii universale, prin opere literare, prin lucrări științifice în domeniul matematicii, medicinii ș. a. Totodată, tineretul acestor țări trebuie să-și însușească noile cuceriri ale științei și ale tehnicii contemporane. Valorificarea resurselor culturale din aceste țări are o deosebită importanță și pentru instruirea tineretului din celelalte țări. Făcînd cunoscute, sub toate aspectele, cultura și tradițiile lor, popoarele din Africa, Asia, America Latină pot să dea astfel tineretului din celelalte țări o vedere completă și științifică asupra tuturor problemelor din aceste țări.

Valorificarea tradițiilor progresiste și dezvoltarea culturii naționale nu pot fi rezolvate decît prin pregătirea de cadre autohtone, prin elaborarea de manuale noi, prin editarea de reviste de specialitate, prin organizarea de cercetări ș. a. În această direcție se îndreaptă eforturile tuturor țărilor care și-au cucerit independența națională. În acest sens, sînt semnificative rezultatele obținute de Republica Algeriană Democratică și Populară.

În conformitate cu prevederile Chartei Algeriene, în domeniul învățămîntului toate eforturile sînt îndreptate, pe lîngă școlarizarea totală a copiilor și alfabetizarea maselor, spre restaurarea patrimoniului cultural și național, spre constituirea unei școli naționale algeriene și pregătirea de cadre proprii. În același timp, se precizează — ca un obiectiv important al politicii școlare — orientarea științifică și tehnică a învățămîntului. Această orientare se concretizează prin studierea limbii arabe, prin predarea treptată a tot mai multe discipline cum sînt: istoria și geografia Algeriei, instrucția civică în limba arabă ș.a., după manuale elaborate și editate în Algeria, înlocuindu-se astfel manualele străine. Este important de semnalat că tendința spre făurirea unei școli naționale se reflectă și în compoziția personalului didactic. Deși în Algeria, înainte de luna iulie 1962, imensa majoritate a personalului didactic era alcătuită din străini, dintre care aproape 80% au plecat, iar o parte din per-

sonalul autohton a fost absorbit în aparatul de stat nou creat, cu fiecare an a crescut numărul învățătorilor și profesorilor algerieni. Tabloul următor ilustrează eforturile Ministerului Educației Naționale în favoarea promovării personalului didactic algerian.

Anul școlar	Înv. primar	Inspectori	Înv. secundar	Înv. tehnic	Înv. superior
1962/1963	15%	5%	20%	15%	50%
1963/1964	58%	95%	42%	40%	35%
1964/1965	80%	100%	46%	44%	58%

Funcțiile de conducere în diferite instituții și majoritatea posturilor didactice aparțin algerienilor.

În Republica Mali, cu toate că limba franceză este limbă oficială, se depun eforturi pentru a căuta o soluție eficace în problema limbii, mai ales că cercetările recente au arătat că limbile africane sînt capabile de a traduce toate subtilitățile gîndirii umane.

Crearea unor școli naționale nu poate fi privită însă izolată de sarcina mult mai complexă, aceea de a realiza un conținut științific al învățămîntului care să corespundă dezvoltării științei și tehnicii contemporane. Acest aspect al problemei are o deosebită însemnătate, mai cu seamă în condițiile în care țările în curs de dezvoltare au de recuperat rămînerea în urmă în domeniul științific, în momentul în care țările industrializate cunosc o dezvoltare accelerată a științei, precum și a cercetărilor pedagogice pentru adaptarea învățămîntului la noile sarcini.

Niciodată ritmul dezvoltării cunoștințelor, în special a celor științifice, nu a fost mai rapid ca cel actual. Țările în curs de dezvoltare organizează învățămîntul primar și secundar, se preocupă de școlarizarea și de alfabetizarea populației, de formarea cadrelor tehnice cu o pregătire superioară și de cercetători științifici, de sporirea numărului de studenți în universități etc.

Școala contemporană are ca obiectiv să asigure însușirea de către copil a numeroase cunoștințe, bine determinate, pentru a-i permite să îndeplinească rolul de participant în producția socială.

Din acest punct de vedere, este demn de remarcat faptul că Republica Mali și-a propus ca perspectivă, într-un timp limitat de 10 ani, să creeze pentru toți copiii o școală primară, o școală care va îngloba și primii ani de școală secundară.

Lucrările Conferinței au scos în evidență că școlarizarea tuturor copiilor ridică probleme deosebite și în ce privește *metodele de predare*. În condițiile actuale, cînd unele țări duc lipsă de cadre didactice, școala nu este singurul mijloc de instruire a tineretului. Elevii învață din ce în ce mai mult și în afara școlii — cu ajutorul cinematografului, radioului, televiziunii etc.

Folosirea pe scară largă a acestor mijloace tehnice moderne de informare este cu atît mai necesară în țările care trebuie să se dezvolte repede, unde personalul didactic se formează uneori în mers.

Conferința educatorilor ținută la Alger a stabilit multe puncte de vedere comune privind direcțiile de dezvoltare a învățămîntului.

Ea a demonstrat că învățămîntul în epoca noastră este un important factor de progres economic, tehnic și științific, de îmbunătățire a vieții popoarelor, de ridicare a conștiinței și a nivelului cultural al oamenilor muncii, de garantare a unei independențe politice, naționale și culturale, de eli-

berare socială a tuturor oamenilor muncii de sub jugul exploatării, de stabilire a unor rînduieli democratice, de apărare a păcii.

Participanții la conferință și-au exprimat adeziunea totală la numeroase principii democratice privind instruirea tinerei generații. Dintre acestea menționăm:

— Învățămîntul trebuie să fie general, obligator și gratuit pentru toți copiii. Nu trebuie să se admită nici o formă de discriminare rasială, națională sau socială în domeniul învățămîntului.

— Școala trebuie să asigure tinerilor cunoștințe științifice, sistematice, astfel ca ele să poată fi aplicate în interesul popoarelor și să asigure dezvoltarea armonioasă a personalității.

— Învățămîntul trebuie să insufle copiilor respect față de muncă și față de oamenii muncii, dragoste pentru popor și pentru patrie, sentimentul de respect față de alte popoare și de ură față de exploatatori, față de nedreptatea socială și față de război, dragoste pentru pace și prietenie între popoare.

Conferința a considerat că realizarea acestor nobile principii, școlarizarea tuturor copiilor, trebuie să fie strîns legată de lupta împotriva exploatării și a oricărei asupriri, consfințind în acest fel adeziunea la aprecierea făcută de Henry Wallon, la cea de-a III-a Conferință a educatorilor ținută la Conakry: „Epoca noastră este aceea a transformărilor accelerate și radicale, care tind să realizeze o revoluție universală, în care toate popoarele se vor putea bucura de toate avantajele care erau rezervate pînă în această zi cîtorva națiuni privilegiate".

ION T. RADU

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

„A FI ELEV" *...
(UN PREȚIOS DAR ȘI PENTRU CADRELE DIDACTICE)

Valorificînd discuția inițiată de redacția ziarului „Scînteia tineretului" în anul trecut, culegerea *A fi elev* poate fi socotită, fără rezerve, un bun cultural al tuturor vîrstelor, prin actualitatea covîrșitoare a problemelor înmănuncheate, ce preocupă deopotrivă pe tineri și pe cei legați într-un fel sau altul de formarea lor, prin sinceritatea, profunzimea și competența cu care sînt discutate aceste probleme de către personalități de prestigiu ale culturii românești contemporane, prin emoția cu care sînt evocați anii cei mai frumoși din viața fiecăruia, prin îndemnul educativ al energiei clocotitoare ce se degajă din confesiunea de credință a celor care s-au dăruit științei și transmiterii ei tinerelor generații.

Este una dintre puținele scrieri în care se armonizează deplin autoritatea omului de știință cu puterea de evocare a artistului și cu căldura plină de înțelepciune a pedagogului.

Pentru adolescenți și tineri — cei care freamătă la gîndul perspectivelor ce li se deschid și-și caută drumul împlinirii în viață — lucrarea respectivă constituie cel mai potrivit dar ce li se putea face la această vîrstă. Ea constituie un prilej de reflecții, un îndreptar în universul frămîntărilor, al căutărilor creatoare, al întrebărilor pe care și le pune fiecare în anii de școală — „anii inițierilor profunde și multilaterale pe temelia cărora se vor clădi trainic pasiunile" [1].

Lucrarea a reușit în modul cel mai fericit ca de la înălțimea nu numai a „vîrstei", ci de pe piscurile cele mai semețe cucerite de către omul de știință, cu experiență acumulată într-o luptă dîrză, perseverentă și plină de sacrificiu, să dea cheia deslegării multor taine, descifrării multor sensuri și semnificații necunoscute încă la acești ani ai marelui avînt intelectual — caracterizați prin dezvoltarea intensivă a gîndirii, a afectivității și sferei volitionale — să activeze interesele și trebuința de a cunoaște, de a înțelege, de a verifica și de a aprecia, să contribuie la făurirea propriului ideal și la tatonarea căilor de realizare în viață a acestuia.

Importanța deosebită a acestei lucrări se desprinde din problematica abordată, situînd pe același plan, pe de o parte, răspunderea ce revine educatorului, brodată pe fundalul misiunii nobile de a forma omul societății de mîine, iar pe de altă parte, îndatoririle implicate în „meseria de elev".

Amintirile din anii de școală sînt legate prin mii de fibre de acei dintre dascălii noștri care trăiau prin și pentru elevii lor. „...între sufletul profesorului și al elevului se țese o pînză nevăzută care prinde contur în faptele școlarilor atunci cînd ei de-

---

* *A fi elev...* Editura didactică și pedagogică, București, 1964.

[1] Prof. univ. dr. Nicolae Apostolescu, *Timpul tău liber.*

vin maturi“ [2]. „El a clădit ceva în sufletul nostru, ceva solid și trainic, un crez de viață: ne-a învățat să muncim cu tenacitate, să fim cinstiți, drepți, să ținem la demnitatea noastră de oameni! Ceea ce a clădit el durează și astăzi“ [3].

Profesorii sînt aceia care prin pregătirea lor științifică-profesională, prin măiestria pedagogică, dublate de pasiune pentru sarcina ce le-a fost încredințată și de dragoste pentru cei care reprezintă viitorul, călăuzesc pas cu pas tînăra generație pentru a descoperi și a-și însuși minunatul tezaur de cunoștințe acumulate de omenire.

Cîți dintre noi, participînd la o lecție interesantă care te absorbea prin conținutul ei, și mai ales prin farmecul expunerii, nu ne-am dorit să devenim ca profesorul nostru, să fim ceea ce este el! „Căci este o vîrstă cînd omul are nevoie de modele, trebuie să aibă tot timpul în față un chip de om căruia să dorească să-i semene întru totul, să-și modeleze... caracterul după caracterul aceluia pe care-l socotește integru din toate punctele de vedere“, scrie acad. prof. Eugen Pora.

Cîtă exigență trebuie însă să manifeste față de sine însuși profesorul, pentru a se putea menține pe „piedestalul“ pe care i l-a construit elevul, pentru a-și putea realiza opera educativă: „Amintește-ți că înainte de a îndrăzni să începi a forma un om — atrăgea atenția Rousseau — trebuie să te fi făcut tu însuți om, trebuie să găsești în tine exemplul pe care să i-l dai“.

Neprețuite sînt îndemnurile și învățămintele pentru desfășurarea unei activități didactice cît mai eficiente ce se desprind din aceste fugare amintiri, care înfățișează ambianța de studiu și disciplină a școlii, de unde izvorăsc energiile tineretului care urcă pe treptele specializării, pentru a adăuga mai tîrziu noi valori la bogăția bunurilor materiale și spirituale ale societății. „Aveam profesori care știau să se facă ascultați cînd era vorba de învățătură. Acești profesori desfășurau o bogată activitate științifică, făceau cercetări, publicau lucrări științifice“ [4] „... erau model de probitate profesională, de pasiune științifică, de atitudine etică“ [5], se impuneau prin „metoda științifică riguroasă a lecțiilor“, prin „precizia și eleganța cu care predau“, prin „talentul pedagogic cu care știau să facă lecția frumoasă și atrăgătoare“, prin „autoritatea personală“. „Ei înșiși ardeau neistovit pentru cunoașterea multilaterală a domeniului lor de activitate... desfășurau o activitate vie, dinamică, pe tot parcursul anului de învățămînt, dîndu-ne astfel senzația că învață cot la cot cu noi, elevii lor. Abia mai tîrziu ne-am dat seama că aceasta era o metodă, o excelentă metodă didactică: ne călăuzeau pașii prin exemplul personal“ [6].

Unele pasaje în care autorii se referă la stilul de muncă al profesorilor lor cuprind indicații metodice directe, menite să ducă la optimizarea procesului de învățămînt: „Profesorul de științele naturii... ne-a învățat mai întîi să iubim natura, apoi ne-a atras prin lecțiile sale, din care îndepărta abstractizările, făcînd mereu apel la obiectul concret al studiului“ [7]; „profesorii de fizică ne ilustrau foarte sugestiv posibilitățile largi de aplicare a matematicii în fizică“ [8]; „profesorii organizau așa fel materialul pe care-l predau în clasă, încît noi să desprindem cu ușurință ce era fundamental

---

[2] Acad. prof. Cristofor T. Simionescu, *Profesorii noștri.*

[3] Acad. prof. Eugen Pora, *Modelele noastre de viață.*

[4] Acad. prof. Vasile D. Mîrza, *Din devotament pentru viitoarea profesiune, învață bine în școală.*

[5] Acad. prof. Horia Hulubei, *Perseverența — tovarăș de drum în munca științifică.*

[6] Prof. univ. Ioan Ursu, membru corespondent al Academiei R.P.R., *Cunoașteți-vă bine!*

[7] Acad. prof. Gh. Ionescu-Sișești, *Fundația edificiului spiritual se realizează în școală.*

[8] Acad. prof. Caius Iacob, *Matematica — disciplină aridă?*

și ce era secundar în fiecare lecție"[9]; „sub supravegherea lui (a profesorului de chimie)... făceam cele mai năstrușnice «experiențe» pe care apoi le comentam. Adesea ne dădea spre experimentare aparate dinadins defectate, sau substanțe impure, învățîndu-ne să descoperim și să înlăturăm defecțiunile, să determinăm substanțele"[10]; „... profesorii de fizică și chimie — cu toate că programa analitică nu prevedea — *făceau cu noi în ore numeroase* lucrări de laborator, la fiecare sfîrșit de an ni se cerea chiar să prezentăm referate asupra lucrărilor, asupra rezultatelor obținute în urma experiențelor"[11]. „Discuțiile pe care le aveam — în clasă sau în afara clasei — cu profesorii erau adevărate colocvii pe teme științifice[12] etc.

Aceste însemnări nu sînt doar amintiri ce *s-au săpat mai adînc în memoria* unor foști elevi și nu au numai valoare informativă, documentară, ci dobîndesc un profund sens pedagogic asupra căruia trebuie să mediteze fiecare lucrător al școlii, sens pe care li-l conferă faptul de a fi fost cernute prin conștiința autorilor — atunci elevi, astăzi oameni de știință consacrați pe plan mondial și în același timp distinși membri ai corpului didactic.

Prin conținutul său bogat, culegerea respectivă reprezintă un original instrument de lucru pentru cadrele didactice. Fiecare profesor găsește în ea un sprijin prețios pentru a-și transforma lecțiile în adevărate ore educative, pentru a dezvălui în fața elevilor frumusețea și utilitatea cunoștințelor pe care le predă, a-i face să înțeleagă sensul înalt al vieții lor de elev, să fie pătrunși de faptul că în dreptul bucuriilor tinereții trebuie să stea semnul profunzimii, al efortului, al pasiunii: „În așa fel trebuie să-ți trăiești anii de școală încît la încheierea lor să-ți poți face un bilanț foarte clar: Ce-ai dobîndit? Ți-ai format o disciplină în muncă, în studiu?, ai izbutit să cunoști ceea ce este esențial din tezaurul culturii și științei? poți să spui hotărît: aceasta este pasiunea mea, în acest domeniu îmi voi continua activitatea? Dacă la aceste întrebări poți să răspunzi afirmativ atunci, cu siguranță, ai fost un elev bun"[13].

Venind în întîmpinarea acestor întrebări și a multora neformulate ca atare, precizînd coordonatele pe care trebuie să le urmeze elevul pentru ca la sfîrșitul anilor de școală bilanțul să fie cît mai rodnic, lucrarea oferă *un bogat material* de valoare formativă deosebită, învederată pe multiple planuri. Ideile profunde transmise în forma limpede și lapidară a unor axiome, ori prin comparații și imagini nebănuit de frumoase, în afara titlurilor foarte sugestive, pot constitui teme ale unor ore de dirigenție de la care elevii să poată pleca cu convingerea fermă că nu există decît o singură cale pentru a fi cu adevărat folositor societății — anume studiul din timpul anilor de școală, învățătură care condiționează întreaga noastră activitate, hotărîndu-ne viitorul. Ca activitate specifică, esențială, a vîrstei școlare, învățătura este una din marile bucurii ale vieții, „un prilej de trăiri intense și revelații uluitoare, de descoperiri impresionante. Și cine nu dorește să descopere lumea, să pătrundă în tainele universului, să-și însușească forța uriașă a tehnicii? Toți o doresc numai că unii pornesc pe căi ce duc în direcție contrară. Nu străbătînd mii de ori aceeași stradă vei afla tainele universului și ale puterii

[9] Acad. prof. N. Gh. Lupu, *De vorbă cu ... tinerețea.*

[10] Acad. prof. Eugen Macovschi, *Bucuria de a învinge singuri.*

[11] Acad. prof. Nicolaie Sălăgeanu, *Indemnul celei mai puternice pasiuni.*

[12] Acad. prof. Vasile D. Mîrza, *Din devotament pentru viitoarea profesiune, învață bine în școală!*

[13] Acad. prof. Raluca Ripan, *Meseria de elev.*

omului, ci urmărind rîndurile cărții școlare, ale cărților de știință și cultură" [14].

Cunoștințele agonisite în școală cu sîrguință și perseverență, prin munca personală dîrză și ordonată, desfășurată cu interes, pasiune și simț de răspundere determină necondiționat succesul activității de mai tîrziu a elevului. În viață nimic nu vine de la sine. Oricît de perspicace și întreprinzător ar fi un tînăr, oricîte aptitudini și calități ar avea, el nu se va putea realiza integral și pe măsura posibilităților, dacă nu va depune efort, nu va munci pentru a-și însuși bogăția de cunoștințe pe care școala le oferă în anii adolescenței. Numai munca are puterea de a supune voinței omului forțele naturii, de a transforma viața și oamenii. Ceea ce se dobîndește prin efort individual și cu seriozitate în anii de școală, în toate domeniile culturii generale, stă la temelia viitoarei profesiuni, oricare ar fi ea.

Cultura generală are ca elemente componente cunoștințele esențiale din întreaga sferă a gîndirii și activității umane, este „ceea ce trebuie să cunoaștem din viață pentru a fi în pas cu ceea ce este nou, ... este ceea ce rămîne după ce ai învățat totul, și rămîne ceva considerabil din punct de vedere intelectual — o metodă de gîndire, de lucru, o metodă de acțiune, o receptivitate la prefacerile continue ale științei, ale vieții și societății" [15].

Acest edificiu spiritual pe care-l numim cultură generală este factorul indispensabil al formării omului ca om, pe de o parte, și baza reală a oricărei specializări, pe de altă parte: „Ca să creezi ceva, să inovezi, îți trebuie cunoștințe, dar și fantezie, îndrăzneală, curaj. Specialistul trebuie să fie neapărat dublat de omul de cultură. Spiritul multilateral dezvoltat ... ridică valoarea activității proprii ... cei care s-au dedicat cu pasiune specialității lor, dar n-au făcut nimic în plus pentru formarea unei culturi multilaterale, sînt fără îndoială buni tehnicieni, dar nu creatori" [16].

În condițiile orînduirii noastre socialiste și ale progresului tehnico-științific mondial, acumularea tot mai multor cunoștințe, completarea și perfecționarea lor continuă, lărgirea orizontului cultural devin o necesitate imperioasă. Folosul pe care îl aduci societății, succesul activității sînt determinate într-o măsură tot mai mare nu numai de stăpînirea domeniului îngust al specialității, ci mai ales de orizontul cultural-tehnic, de cunoștințele multilaterale și variate. Dezvoltarea tehnicii moderne pe drumul mecanizării complexe, al automatizării proceselor de producție, chimizarea, folosirea mașinilor de calcul, impun în mod inevitabil din partea fiecărui lucrător, oricare ar fi nivelul lui de specializare, cunoașterea profundă a matematicii, fizicii, chimiei, biologiei etc., nu izolat una de alta, ci în corelația, în unitatea lor, diferitele compartimente ale științei fiind legate între ele în mod organic, indisolubil, la fel ca natura pe care o studiază.

Dezlegarea cu succes a problemelor pe care știința și tehnica le pun în fața omenirii și care prin uriașa lor importanță și profunzime uimesc omul, cere o muncă dîrză, perseverentă, plină de sacrificii, dar și de satisfacții. Numai așa vom putea fi utili, aducîndu-ne aportul pe care societatea și conștiința ne dictează să-l oferim, deoarece:

Totul e prin viață să treci
Ca metalul incandescent;
Să poți răspunde mereu:
„Sînt prezent!"
— la 18 ani — și la 60 [17]

VALENTINA FILIPESCU
și
FLORICA MIHAI

[14] Conf. univ. Paul Popescu-Neveanu, *A fi elev.*
[15] Acad. prof. Miron Nicolescu.
[16] Acad. prof Eugen Angelescu, *Voiam să știu tot.*
[17] Nina Cassian, *Inscripție pe vîrsta celor de 18 ani.*

„INDRUMĂRI METODICE PENTRU PREDAREA ÎNDELETNICIRILOR PRACTICE ÎN CLASELE I—IV"*

Printre metodicile apărute în ultimul timp se înscrie și lucrarea *Îndrumări metodice pentru predarea îndeletnicirilor practice în clasele I—IV*.

Îndeletnicirile practice își au un loc bine determinat în planul de învățămînt al școlii noastre socialiste, pentru îndeplinirea sarcinii importante privind legarea învățămîntului de practică, de realitatea vie a vieții. Așa cum se arată în introducerea făcută de către autori, „îndeletnicirile practice aduc, alături de celelalte obiecte de învățămînt, o însemnată contribuție la pregătirea multilaterală a tineretului" (p. 7).

Experiența învățătorilor și profesorilor fruntași a scos la iveală forme și procedee de muncă menite să ridice calitatea lecțiilor de îndeletniciri practice, însă fundamentarea teoretică a acestei practici înaintate a școlii noastre și popularizarea ei pe această bază în masa cadrelor didactice s-a făcut într-o măsură mai redusă, încît necesitatea unor îndrumări metodice mai documentate și mai sistematic înmănuncheate cu privire la această disciplină devenea tot mai simțită.

Lucrarea de față vine așadar să răspundă unei cerințe tot mai accentuate din partea învățătorilor și profesorilor care predau la clasele I—IV. Deși, prin denumirea ei, lucrarea nu este prezentată sub titlul de „metodică", totuși, în material se adoptă structura unei metodici și se respectă cerințele ei. Considerăm că prin modul cum este întocmită autorii au reușit să elaboreze o lucrare bine echilibrată ca fundamentare teoretică și ca exemplificare concretă a metodicii lecției. Unitatea privind structura și conținutul lucrării sînt bine realizate. Ținînd seama de specificul acestei discipline, autorii au axat întregul material pe îndrumările tehnice pentru efectuarea lucrărilor practice prevăzute de programă. În acest fel, cadrele didactice cu mai mică experiență vor găsi în lucrarea de față un prețios sprijin pentru completarea și dezvoltarea pregătirii lor tehnice-profesionale necesare predării acestei discipline. De asemenea, schițele care însoțesc diferitele planuri de lecții, anexele și planșele de la sfîrșitul lucrării ajută într-o mare măsură cadrele didactice la pregătirea conținutului practic-introductiv al lecției.

În primul capitol, autorii orientează pe cititor asupra conținutului în esență al predării îndeletnicirilor practice. Sînt conturate obiectul, scopul și sarcinile acestei discipline pentru clasele mici. Vorbind despre obiectul metodicii lucrului manual, autorii pun, după părerea noastră, foarte just problema cînd arată că obiectul metodicii poate fi mai bine conturat dacă se ține seama că metodica trebuie să răspundă pe larg întrebării „cum să predăm"; dar, pentru a răspunde acestei întrebări, e necesar ca mai întîi să se dea răspuns și la întrebările: ce trebuie predat?, de ce trebuie predat un anumit material?, adică, pentru a ști cum să desfășori lecția, trebuie să cunoști totodată ce cunoștințe trebuie comunicate, ce priceperi și deprinderi trebuie formate, cît anume din fiecare activitate și în ce succesiune se pot preda acestea. Se insistă în acest capitol asupra caracterului creator pe care trebuie să-l aibă lecția de îndeletniciri practice și pe bună dreptate se scoate în evidență faptul că în vederea satisfacerii unei asemenea cerințe „este absolut necesară cunoașterea problemelor pedagogice și metodice pe care le pune predarea acestei discipline" (pag. 19—Obiectul metodicii lucrului manual).

Cu alte cuvinte, răspunsul la întrebarea „cum să predăm" trebuie completat și cu răspunsul la întrebarea „de ce să predăm

* I. Șerdeanu, F. Dițuleasa, *Îndrumări metodice pentru predarea îndeletnicirilor practice în clasele I—IV*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964.

așa", probleme insuficient explicate (pag. 18), care se impun cu insistență a fi tratate.

În capitolul II, cititorul găsește o clară documentare psiho-pedagogică a lecției de lucru manual. Socotim acest capitol ca fiind necesar mai ales pentru învățătorii și profesorii cu mai puțină experiență în predarea acestei discipline. Deplina cunoaștere a principiilor didactice, a metodelor de predare și mai ales a procesului formării priceperilor și deprinderilor specifice disciplinei respective ajută pe învățător și profesor să încadreze lecția într-o perspectivă mult mai clară a întregii lui activități didactice cu privire la obiectul pe care-l predă.

În capitolul despre *lecție*—capitolul III—se prezintă o documentare teoretică necesară diferitelor tipuri de lecții ce pot fi folosite în predarea îndeletnicirilor practice, însoțită de exemplificări concrete, de variante ale acestor lecții. Negreșit, dacă ținem seama de unele materiale mai noi în domeniul cercetărilor pedagogice, sistematizarea lecțiilor făcută de autor poate fi oarecum discutată. Așa, de pildă, în lecția mixtă, în lecția de comunicare de cunoștințe nu se exclude exercițiul. Or, la baza tuturor lecțiilor de îndeletniciri practice stă tocmai exercițiul. De ce este atunci necesar să folosim și la lucrul manual, pentru un anumit tip de lecție, tocmai această denumire — „lecție-exercițiu" ?

Materialul despre *Munca simultană la mai multe clase*, cu teoretizări numai atît cît sînt necesare și cu exemplificări bine alese, este binevenit în lucrare. Socotim că era necesară și cîte o exemplificare în condițiile muncii simultane cu 3 și cu 4 clase.

Bine și succint redat este materialul cu privire la pregătirea învățătorului. Considerăm că ar fi fost necesar, în cadrul acestui subcapitol, să se trateze și despre importanța pregătirii practice, pentru a nu se considera că dacă despre aceasta s-a vorbit mai la urmă, că ea ar avea o importanță mai mică decît pregătirea metodică.

Ponderea cea mai mare în lucrare este acordată capitolului IV, în care se tratează despre *Îndrumări privind desfășurarea lecțiilor pe clase și felul de activitate* (180 pagini din 298 pagini cît are toată lucrarea). Acest mod de a concepe lucrarea, după cum am arătat la început, ținînd seama de caracterul pronunțat practic al obiectului respectiv, îl considerăm pe deplin îndreptățit. Și în această parte materialul este bine sistematizat, concentrat, clar.

În prezentarea modelelor de lecții se scoate în evidență procedeul complicării progresive a dificultăților și nu se neglijează rolul factorului — motivație în activizarea elevilor. Indicațiile asupra operațiilor principale ale fiecărei lucrări sînt clar formulate, însă îndrumările cu privire la organizarea activităților diferențiate pentru băieți și fete, avînd în vedere că acestea ridică unele probleme în practica școlii, s-ar fi cerut să fie mai bine precizate. Considerăm ca fiind bine stabilit scopul, cu precizarea clară a conținutului instructiv și educativ în majoritatea lecțiilor de modelaj, împletituri, lucrări din hîrtie. Mai slab realizate, sub acest aspect, sînt schemele lecțiilor pentru predarea specialităților la fete.

La unele dintre aceste lecții, în stabilirea scopului, cît și în discutarea și aprecierea lucrărilor, conținutul practic — educativ este mai puțin în atenția autorilor. Prezentarea multor lecții — din acest punct de vedere — este făcută aproape șablon (p. 213—233) etc. De asemenea, din unele îndrumări tehnice și din schema unor lecții nu reiese clar rolul conducător al învățătorului în etapa cînd se trece la exercițiul elevilor și nici modul cum se îmbină activitatea învățătorului cu aceea a elevilor (pag. 119, 123, 129).

În capitolul V se fac considerații de ordin educativ-practic privind valorificarea lucrărilor elevilor, lucru foarte necesar. Aici se prezintă sub o formă concentrată indicații practice valoroase. scoțîndu-se în evidență importanța problemei — valorificarea lucrărilor ca mijloc educativ pentru deplina realizare a scopului propus prin predarea în-

deletnicirilor practice la elevii claselor I—IV. De reținut însă este faptul că unele sublinieri importante, făcute de autori în acest capitol (p. 273), nu apar destul de convingător, cu insistență, decît într-o parte din exemplele de lecții date în capitolele anterioare.

În general, forma de prezentare a lucrării, stilul nu ridică dificultăți pentru cititor. Unele scăpări, puține la număr și de mică importanță, nu diminuează din valorea lucrării. De exemplu, se mai vorbește de zoologie la clasele I—IV (p. 75), ori se scrie „plasticină" în loc „plastilină" (p. 298).

O atenție deosebită am vrea să recomandăm pentru prezentarea unor scheme de lecții care să scoată mai mult în evidență împletirea muncii învățătorului cu activitatea elevilor, astfel încît lecția să apară ca un rezultat al contribuției comune a ambilor factori — învățător și elev. În legătură cu aceasta, considerăm necesar un subcapitol (la capitolul II), care să trateze despre particularitățile din punct de vedere psihologic ale muncii independente a elevilor la lecțiile de îndeletniciri practice. Aceasta s-ar putea face concentrînd mai mult subcapitolul despre principiile didactice.

În concluzie, lucrarea *Îndrumări metodice pentru predarea îndeletnicirilor practice în clasele I—IV* merită toată aprecierea pentru efortul autorilor de a da o lucrare bună — atît de mult necesară cadrelor didactice — ceea ce au reușit, după părerea noastră, într-o bună măsură. Le rămîne totuși sarcina ca la viitoarea ediție să-i aducă îmbunătățirile impuse pe baza folosirii ei în școală.

MIHAI SANDU

„CUM REZOLVĂM O PROBLEMĂ" ? *

În ultimii ani, în literatura pedagogică din S.U.A. au apărut multe lucrări axate pe problema îmbunătățirii predării și însușirii matematicii în școală. Una din aceste lucrări — tradusă în limba română — este cartea profesorului G. Pólya, care posedă o bogată experiență în rezolvarea problemelor și în predarea matematicii la diferite niveluri.

După cum anunță autorul în prefața la prima ediție (1944), lucrarea este concepută pentru a servi profesorilor care doresc să dezvolte aptitudinile elevilor lor în domeniul rezolvării problemelor, cît și elevilor dornici de acest lucru.

Autorul lucrării de față a reușit să elaboreze o lucrare interesantă și valoroasă demonstrînd că matematica poate deschide perspective largi activității intelectuale, că rezolvarea unei probleme conține un element de descoperire și că astfel ea poate sprijini dezvoltarea gîndirii creatoare. Ideile expuse în prezenta carte sînt continuate într-o altă lucrare, *Matematica și raționamentele plauzibile*, tradusă și cunoscută în țara noastră.

Materialul este prezentat într-un mod original și atractiv. Considerațiile expuse în lucrare sînt înmănuncheate în jurul unei liste de întrebări și recomandări intitulate *Cum rezolvăm o problemă?*, cu două variante: una amplă și alta prescurtată, expuse la începutul cărții și dezvoltate în primele două părți ale cărții.

Partea a III-a este cea mai amplă. Ea conține 68 de articole ordonate alfabetic în cadrul unui *Scurt dicționar de euristică*. Articolele din *Dicționar* prezintă o mare varietate de titluri. Unele tratează destul de sistematic și succint teme mai generale, ca: *Ce rost au demonstrațiile în matematică*;

* G. Pólya, *Cum rezolvăm o problemă?*, Editura științifică, București, 1965.

Inducția matematică ; Progrese și reușită în rezolvarea problemelor ; Probleme de aflat și probleme de demonstrat etc.

Două din articole sînt consacrate în mod special unor aspecte psihologice, ca : „Fermitate, speranță, succes" și „Munca subconștientului". Alte articole tratează chestiuni metodologice importante în matematica elementară : *Preluarea problemei de la sfîrșit la început* și *Punerea în ecuație*. Interesante sînt unele articole care conțin observații de natură istorică, cum sînt cele intitulate : *Descartes, Leibnitz, Euristica, Termeni vechi și noi* etc. În sfîrșit, partea a III-a mai conține citate, referiri, aforisme etc.

Partea a IV-a intitulată *Probleme, indicații, soluții* conține 20 de probleme luate de la concursurile de matematică ținute la Universitatea Stanford, urmate de indicații și apoi de soluțiile lor complete, însă aceste probleme sînt exclusiv din matematica elementară și nu tocmai cele mai caracteristice, ceea ce îngustează cadrul lucrării.

Cartea se încheie cu o anexă conținînd un titlu foarte interesant : *A învăța, a preda, a învăța să predăm*. Acest articol a fost tradus în mai multe limbi, datorită bogăției de idei ce se referă la o învățare eficientă, la principiile predării și la pregătirea profesională a profesorului.

Prin conținutul ei, cartea este utilă celui care învață, celui care predă și marelui public cititor.

Ca urmare a activității didactice bogate și îndelungate, autorul, G. Pólya, reușește să ajute cititorului la o mai bună înțelegere a matematicii, nu sub formă riguroasă și deductivă, ci sub o formă experimentală, inductivă.

În procesul rezolvării problemei, autorul distinge 4 etape sau 4 faze principale care duc la găsirea soluției.

În primul rînd, este necesară o înțelegere deplină a problemei, pentru a vedea clar ce anume se cere, apoi înțelegerea relațiilor dintre necunoscută și datele problemei, pentru a putea urmări modul cum sînt legate între ele diversele elemente ale problemei. Pe baza acestora (II), se întocmește un plan de rezolvare, după care se trece (III) la realizarea sa, verificînd pas cu pas punctele nodale. Urmează apoi (IV) o privire retrospectivă asupra întregii munci, o revedere a principalelor idei și o discuție asupra conexiunilor problemei.

În vederea înțelegerii unei probleme, autorul arată că este necesară cunoașterea clară și corectă a enunțului și — legat de aceasta — subliniază importanța formulării enunțului cu cuvinte proprii. Nu se poate vorbi de o bună înțelegere a problemei atîta timp cît nu au fost puse în evidență părțile principale ale problemei : necunoscuta, datele și condițiile — dacă avem de-a face cu o „problemă de aflat", ipoteza și concluzia — dacă avem de-a face cu o „problemă de demonstrat" (teoremă). Pentru a orienta gîndirea către analiza acestor componente, autorul recomandă o serie de întrebări : „Care este necunoscuta ? ; Care sînt datele ?; Care este condiția ?" Punerea în legătură a elementelor enunțului, în urma unei astfel de analize, permite înțelegerea deplină a problemei. Aceasta nu poate fi obținută atîta timp cît vreuna din date sau din condiții a fost omisă.

Un sprijin în înțelegerea problemelor îl poate constitui reprezentarea sub forma unui desen a situației problematice, cu atît mai mult atunci cînd avem de-a face cu o problemă de geometrie. Autorul subliniază importanța alegerii unor notații corespunzătoare, dar pare a supraaprecia rolul figurilor geometrice și al simbolurilor algebrice. Articolele care dezbat aceste probleme se intitulează *Figurile, Notațiile, Poate fi satisfăcută condiția ?, Să cercetăm necunoscuta ?* etc.

Principalul în obținerea soluției unei probleme constă în realizarea unui plan, căruia i se acordă o deosebită însemnătate și un spațiu larg. Realizarea planului presupune adesea o muncă îndelungată. Un sprijin absolut necesar în întocmirea lui îl reprezintă cunoștințele dobîndite anterior.

În întocmirea planului se pleacă de la legătura existentă între date și necunoscută. Cercetînd necunoscuta este util, arată autorul, să folosim procedeul simplu dar important de a ne gîndi la o problemă cunoscută, a vînd aceeași necunoscută sau una similară. Cu alte cuvinte, este important de a căuta să raportăm problema la un anumit tip de probleme rezolvate anterior.

În mod deosebit, autorul scoate în evidență procedeul de folosire a problemelor auxiliare în elaborarea planului de rezolvare. Din rezolvarea unei probleme auxiliare putem aplica la rezolvarea problemei ce ne stă în față, fie rezultatul problemei auxiliare, fie metoda sa de rezolvare, fie atît metoda cît și rezultatul ei.

La o problemă auxiliară putem ajunge prin reformularea problemei date, prin varietatea datelor sale, prin revenirea la definițiile termenilor problemei și introducerea de elemente auxiliare, toate aceste procedee fiind larg comentate de autor și interesant exemplificate (ex. p. 94).

Ne oprim puțin la recomandările cuprinse în articolul *Elemente auxiliare*. Este foarte bine, arată autorul, ca în rezolvarea problemei să ne amintim de probleme înrudite și rezolvate anterior, să introducem elemente auxiliare simple, bine cunoscute, cu o simetrie naturală în raport cu datele problemei. Exemplul dat în acest articol este foarte convingător.

Importanța folosirii problemelor auxiliare în rezolvarea problemelor și în special a *problemelor de geometrie a fost subliniată* în psihologie, analizîndu-se transferul în rezolvarea problemelor, prin aplicarea cunoștințelor sau a rezolvărilor anterioare la problema nouă.

Autorul caută să analizeze și operațiile mintale care au loc în cursul rezolvării problemelor. El consideră chiar că „În fond, lista noastră este o listă de operații mintale tipic utile în rezolvarea problemelor; întrebările și recomandările pe care le cuprinde indică astfel de operații" (p. 97).

Un loc deosebit acordă autorul raționamentului prin analogie, luînd în considerare și cazurile cele mai importante, în care analogia atinge precizia ideilor matematice.

Referindu-se la „descompunere și recombinare", autorul se referă de fapt la analiză și sinteză, pe care le urmărește atît în cazul „problemelor de aflat", cît și al celor „de demonstrat".

Analizînd textul cărții a VII-a a lucrării „*Collectiones*" a matematicianului grec Pappus, consideră că „analiza este alcătuirea unui plan, sinteza — realizarea lui".

Generalizarea și particularizarea sînt de asemenea analizate succint de autor, în cazul rezolvării problemelor.

Interesant este modul în care abordează G. Pólya inducția și inducția matematică, arătînd că deși matematica prezentată într-un mod riguros este o știință sistematic deductivă, matematica în devenire este o știință experimentală inductivă. Putem recurge deci la inducție pentru a descoperi legi generale și în matematică, bazîndu-se pe raționamentul plauzibil, dar după aceea este necesară revenirea la demonstrația riguroasă.

În nenumărate rînduri, autorul se referă la „ideea revelatoare", la „ideea bună", „străfulgerarea", „scînteia", pe care o consideră hotărîtoare în evoluția concepției asupra problemei, în găsirea soluției. În interpretarea ei se observă influența școlii psihologice configurationiste ai cărei reprezentanți — K. Duncker, W. Köhler, M. Wertheimer — sînt citați în cîteva rînduri. Această „ideea revelatoare" este privită ca „o schimbare bruscă, instantanee a viziunii noastre, o reorganizare subită a modului nostru de a concepe problema, o prevedere bruscă și plină de încredere a pașilor pe care trebuie să-i facem pentru a obține soluția" (p. 169). Cu toate acestea, autorul analizează cu subtilitate activitatea analitico-sintetică care premerge apariției „ideii revelatoare", arătînd totodată că în rezolvarea unei probleme putem progresa continuu, prin pași mici și imperceptibili,

dar din cînd în cînd intervenind această înaintare bruscă, în salt.

Prețioase sînt ideile prin care autorul subliniază importanța interesului în rezolvarea problemei și a muncii de educare a voinței. El arată încă în introducerea cărții că rezolvarea de probleme reprezintă un mijloc important de dezvoltare a aptitudinilor intelectuale ale elevului, de dezvoltare a gîndirii creatoare. În realizarea planului elaborat pentru rezolvarea problemei trebuie să ne bazăm pe raționamente riguroase și convingătoare. Această realizare este de asemenea strîns legată de verificarea corectitudinii fiecărei etape. Autorul pune în lumină necesitatea reexaminării rezultatului și a metodei folosite. Încercarea de a obține același rezultat cu ajutotrul unei alte metode, ca și încercarea de a folosi rezultatul obținut sau metoda folosită în rezolvarea altor probleme, sînt căi importante de dezvoltare a aptitudinilor intelectuale.

Este interesant de observat că sistematizînd și generalizînd rezultatele obținute experimental în practica sa, G. Pólya a formulat o serie de etape în rezolvarea problemelor care corespund schemei generale, cunoscute în teoria psihologică.

Bogatele indicații metodice ale cărții sînt întregite prin anexa intitulată *A învăța, a preda, a învăța să predăm.*

Deși părerea autorului este aceea că predarea nu este o știință, ci o artă, întreaga sa experiență sistematizată demonstrează contrariul. G. Pólya reia o serie de principii ale învățării și predării, pe care le enunță și le combină într-un mod original. Unul dintre acestea subliniază învățarea activă, eficiența descoperirii prin mijloacele proprii elevului a unei părți cît mai mari din circumstanțele date. Învățarea activă este sprijinită de către motivarea optimă, de interesul elevului și de măsura în care profesorul știe să-i trezească acest interes.

Învățarea și predarea se desfășoară, așa cum consideră autorul, conform unor etape consecutive care, pornind de la acțiune și percepție, duc la formarea noțiunilor, care, o dată asimilate, pot — pe de o parte — folosi în noi aplicații, iar pe de altă parte, pot sprijini generalizări mai înalte.

Autorul subliniază, pe drept cuvînt, importanța pregătirii profesionale a profesorilor de matematică, care — pe lîngă un bagaj solid de cunoștințe matematice — trebuie să posede deprinderi de muncă independentă, de cercetare, ca și cunoștințe de metodică.

ILIE ILASIEVICI,
SIMONA VORNICESCU

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au mai fost publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

Întreprinderea poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 9771

I 3961.

8
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

STUDII ȘI CERCETĂRI

Stanciu Stoian: Un obiectiv important al politicii noastre

Paul Popescu-Neveanu: Particularitățile pedagogice ale sistemului profesor-obiect la clasele mici

Petre Bărbulescu, Luminița Ghivirigă: Probleme ale educației multilaterale a elevilor în școala generală.

Gheorghe T. Dumitrescu, Emilia Bătrînu: Contribuții la metodica cercetării lecturii independente a elevilor

P. Roman, S. Diaconu: Despre începuturile învățământului public în satele de la sud-vest de București

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Valdemar Popa: Rolul explicației în predarea marxism-leninismului

Gr. I. Simionescu-Gleb: Probleme privind predarea matematicii în școală.

Ioan Vlad: Unele probleme pedagogice în legătură cu notarea elevilor

DE PESTE HOTARE

Ursula Șchiopu, Florica Andreescu, Florica Bălașa, Maria Taiban: Probleme de educație preșcolară în discuția seminariilor internaționale de la Sofia și Liubliana

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Eugenia Bancea-Raicu, N. C. Enescu: C. Kiriței — „Palestrica"

Elena Bejat: Mașinile de învățat și instruirea programată (Edward B. Fry — „Teaching Machines and Programmed Instruction. An Introduction").

* * * — Note bibliografice

1980
97
- IUI 2005
11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R. S. România — directorul revistei ; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef ; Inv. *ANDREI TEODORA ;* Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE ;* Prof. univ. *BERCA ION ;* Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R. S. România ; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN ;* Conf. univ. *BUNESCU VASILE ;* Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE ;* Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE ;* Prof. univ. *DANCSULY ANDREI ;* Ing. *DINU NICOLAE;* Conf. univ. *GIURGEA MARIA ;* Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL ;* Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU ;* Conf. univ. *POPESCU - NEVEANU PAUL ;* Prof. *VASILESCU ANTON.*

I 3961.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 8 *August 1965*

IANUARIE 2022

SUMAR

Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

Stanciu Stoian: Un obiectiv important al politicii noastre 5

Paul Popescu-Neveanu: Particularitățile pedagogice ale sistemului profesor-obiect la clasele mici 21

Petre Bărbulescu, Luminița Ghivirigă: Probleme ale educației multilaterale a elevilor în școala generală 31

Gheorghe T. Dumitrescu, Emilia Bătrînu: Contribuții la metodica cercetării lecturii independente a elevilor 43

P. Roman, S. Diaconu: Despre începuturile învățămîntului public în satele de la sud-vest de București 56

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Valdemar Popa: Rolul explicației în predarea marxism-leninismului. . 74

Gr. I. Simionescu-Gleb: Probleme privind predarea matematicii în școală. 83

Ioan Vlad: Unele probleme pedagogice în legătură cu notarea elevilor . . 88

DE PESTE HOTARE

Ursula Șchiopu, Florica Andreescu, Florica Bălașa, Maria Taiban: Probleme de educație preșcolară în discuția seminariilor internaționale de la Sofia și Liubliana. 97

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Eugenia Bancea-Raicu, N. C. Enescu: C. Kiritescu — „Palestrica" . . . 104

Elena Bejat: Mașinile de învățat și instruirea programată (Edward B. Fry — „Teaching Machines and Programmed Instruction. An Introduction") 110

* * * : Note bibliografice 114

6599

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 8, XIV-й год *август, 1965 г*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ — Паг.

Станчу Стоян: Главнейший об'ектив нашей политики 5

П. Попеску-Невяну: Педагогические особенности системы преподаватель-предмет в младших классах 21

П. Бэрбулеску, Л. Гивиригэ: Вопросы всестороннего воспитания учащихся в общей школе 31

Г. Т. Думитреску, Э. Бэгрыну: К методике исследования самостоятельного чтения 43

П. Роман, С. Диакону: Начало народного образования в селах на юго-западе от Бухареста 56

КОНСУЛЬТАЦИИ-ОБСУЖДЕНИЯ

В. Попа: Роль объяснения в преподавании марксизма-ленинизма . . 74

Г. И. Симионеску-Глеб: Некоторые вопросы преподавания математики в школе 83

Иоан Влад: Педагогические вопросы-оценки 88

ЗА РУБЕЖОМ

У. Шкиопу, Фл. Андрееску, Фл. Бэлаша, М. Тайбан: Вопросы дошкольного воспитания на обсуждении международных семинарий в Софии и Любляне 97

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

К. Кирицеску, Палестрика *(Е. Банчи-Райку, Н. К. Енеску)* . . . 104

Е. Б. Фрай, Обучающие машины и программированное обучение *(Е. Бежат)*. 110

* * * Библиографические заметки 114

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIV année, No. 8/1965 *Août 1965*

SOMMAIRE

Page

ETUDES ET RECHERCHES

Stanciu Stoian: Un objectif important de notre politique 5

Paul Popesco-Neveanu: Les particularités pédagogiques du système professeur — objet aux petites classes 21

Petre Bărbulesco et *Luminița Ghivirigă:* Problèmes de l'education multilatérale des élèves de l'école générale 31

Gheorghe T. Dumitresco et *Emilia Bătrînu:* Contributions à la méthodologie de la recherche relative à la lecture indépendante des élèves 43

P. Roman et *S. Diaconu:* Les débuts de l'enseignement public dans les villages du Sud-Ouest de Bucarest 56

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Valdemar Popa: Le rôle de l'explication à l'enseignement du marxisme-léninisme 74

Gr. I. Simionescu-Gleb: Problèmes relatifs à l'enseignement de la mathématique à l'école 83

Ion Vlad: Quelques problèmes pédagogiques à l'égard de la notation des élèves 88

DE L'ÉTRANGER

Ursula Șchiopu, Florica Andreesco, Florica Bălașa, Maria Taiban: Problèmes d'éducation presco aire discutés aux séminaires internationaux de Sofia et de Liubliana 97

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Eugenia Bancea-Raicu et *N. C. Enesco:* C. Kiritesco — „Palestrica" . . 104

Elena Bejat: Les machnes à apprendre et l'instruction programmée (Edward B. Fry — „Theaching machines and Programmed Instruction an Introduction") 110

* * * — Notes bibliographiques 114

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

14 Year, No. 8 *August, 1965*

CONTENTS

Page

STUDIES AND RESEARCHES

Stanciu Stoian: A Major Goal of our Policy 5

Paul Popescu-Neveanu: Typical Educational Features of the Teacher — Subject System in the Lower Grades 21

Petre Bărbulescu, Luminița Ghivirigă: Questions of All-round Training of Pupils in the General School 31

Gheorghe T. Dumitrescu, Emilia Bătrînu: Contributions to the Methodology of Research into Independent Reading by Pupils 43

P. Roman, S. Diaconu: On the Beginnings of Public Education in the Villages South-West of Bucharest 56

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Valdemar Popa: The Role of Explanations in Teaching Marxism-Leninism 74

Gr. I. Simionescu-Gleb: Questions of Mathematical Teaching in Schools 83

Ioan Vlad: A Few Educational Questions of Marking Pupils' Oral and Written Answers 88

NEWS FROM ABROAD

Ursula Schiopu, Florica Andreescu, Florica Bălașa, Maria Taiban: Questions of Pre-school Education at the International Seminars in Sofia and Ljubljana 97

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Eugenia Bancea-Raicu, N. C. Enescu: C. Kiriţescu — "Palestrica" . . . 104

Elena Bejat: Edward B. Fry — "Teaching Machines and Programmed Instruction, an Introduction" 110

* * * Bibliographical Notes 114

UN OBIECTIV IMPORTANT AL POLITICII NOASTRE

Prof. dr. STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

1. Dezvoltarea şi perfecţionarea continuă a învăţământului formează, după cum ştim, „unul din obiectivele importante ale politicii partidului şi statului nostru". În acest sens, în Raportul prezentat celui de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a enunţat o teză de cea mai mare însemnătate. Ea este formulată lapidar astfel : *Nivelul actual al societăţii noastre impune ridicarea pe o treaptă şi mai înaltă a cunoştinţelor de cultură generală, ştiinţifice şi tehnice, ale tuturor cetăţenilor patriei* [1].

Ale tuturor, — ale tinerilor ce se pregătesc acum pentru viaţă, ca şi ale celor ce s-au pregătit odată, dar la un nivel depăşit, cu fiecare zi trecută de la absolvirea şcolii. Însuşirea cunoştinţelor de cultură generală, ştiinţifice şi tehnice, devine azi pentru societate o funcţie permanentă, iar pentru fiecare individ o datorie elementară. Pentru toţi o necesitate vitală ca şi munca.

Este un adevăr evident pentru noi, azi, faptul că ştiinţa este o forţă în general şi mai ales o forţă de producţie.

Pătrunzînd în mase, materializîndu-se, ştiinţa despre societate a revoluţionat şi revoluţionează societatea ; însuşite de oamenii muncii productive, ştiinţa şi tehnica modernă revoluţionează producţia materială. Consecinţele pentru învăţământ ? În şcoală şi în afară de şcoală, toată viaţa, necontenit, multilateral şi mereu tot mai temeinic, trebuie să ne menţinem pe linia de plutire a imensului ocean de cunoştinţe, alimentat de ştiinţa şi de tehnica modernă.

Însuşirea ştiinţei şi tehnicii, celei mai avansate, este azi imperios cerută, în toată lumea, de doi factori : creşterea populaţiei pe glob care implică sarcini mult sporite de şcolarizare şi creşterea standardului de viaţă, care, în condiţiile actuale de relaţii interumane, nu mai poate fi tolerat sub o anumită limită. Acestor cerinţe vor răspunde popoarele cu orînduiri sociale, care le vor permite însuşirea în masă a ştiinţei şi teh-

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1965, p. 52.

nicii, ca și distribuirea justă a producției realizate în aceste condiții. Orînduirea socialistă singură e capabilă să realizeze acest lucru : nivel înalt de producție, prin însușirea unui înalt nivel științifico-tehnic. Țara noastră e un exemplu elocvent în această privință.

Școala rămîne principala pîrghie pentru susținera nivelului. Așa cum, pe drept cuvînt, se spune în Raportul C.C. al P.C.R., școala este „principalul izvor de cultură și factor de civilizație". Este prin aceasta chiar, izvor important (cel mai important) de pregătire a cadrelor. Raportul adaugă la această definire o precizare : în țara noastră, școala va cuprinde în următorii cinci ani aproape un sfert din populație. Numai școala, fără instituțiile cultural-educative de masă.

2. Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. pun în fața oamenilor muncii din învățămînt probleme și preocupări de interes major. În cele ce urmează ne vom referi la cîteva dintre ele : baza materială a învățămîntului, durata școlarității, sistemul, conținutul învățămîntului, metodele.

a. Baza materială a fost și este, întotdeauna și pretutindeni, „bază". Ea este însă recunoscută ca atare și capătă și o rezolvare, numai în socialism. Ea este aceea care creează condiții de școlarizare, condiții de bună desfășurare a procesului de învățămînt, cadre didactice competente.

În constituțiile multor state capitaliste stă scris că învățămîntul este obligatoriu și gratuit, dar copiii săraci rămîn acolo la poarta școlii, privind cu jind la cei favorizați de soartă. Gratuitatea nu are în vedere în aceste state — atunci cînd este proclamată — decît scutirea de taxe. La noi ea înseamnă internate, înseamnă cămine, cantine, burse, înseamnă manuale gratuite. *În scopul dezvoltării bazei materiale a învățămîntului de toate gradele,* — se spune în Raportul tovarășului Nicolae Ceaușescu — *în următorii cinci ani se vor investi peste 3,5 miliarde de lei.* Ne-a reținut aci atenția și suma prevăzută, dar și altceva : cuvîntul „investi". Asemenea investiții, ca și toate celelalte cheltuieli ce se fac cu învățămîntul, sînt investiții de un fel deosebit : sînt investiții în om. Cu atît mai de preț, prin urmare. Investiții pentru a produce omul nou, pentru a produce știința, gîndire proprie.

Grija excepțională pentru școală este dovedită și de măsurile privind manualele școlare. Începînd chiar cu anul școlar care bate la ușă, copiii noștri vor primi gratuit manuale școlare, pentru întregul învățămînt de cultură generală, de la prima pînă la ultima clasă a școlii medii.

Nu putem avea pretenția că putem măsura cu precizie paralelismul, ce observăm, de pildă, între creșterea producției materiale și creșterea numărului de cadre calificate, ca și, mai ales, a nivelului cultural general. Fenomenul e complex și greu de analizat în toată complexitatea lui. El este totuși evident. Și exemplu strălucit stă chiar țara noastră. Cîteva cifre ne sînt suficiente pentru a demonstra aceasta.

În adevăr, Breviarul statistic al R.P.R., din 1964 arăta, în această privință, cifre grăitoare pe 1963, față de anul antebelic 1938 [2]:

Dinamica producției globale industriale, de 7,42 ori mai mare.
Dinamica producției pentru grupa A . . . . . de 10 ori.
Dinamica producției pentru grupa B . . . . . de 4,83 ori.

Este un rezultat cu o dublă semnificație, dacă putem spune astfel; el a fost planificat, prevăzut, dar a fost înfăptuit totodată cu efortul conștient al muncitorilor, țăranilor și intelectualilor. A fost, în același timp — și în același sens — susținut prin munca de calificare continuă a cadrelor.

În adevăr, în acest timp, școlile noastre — și anume cele echivalente învățămîntului secundar și superior de altădată — au făcut un salt fără precedent în dezvoltarea lor. Numărul absolvenților clasei a VII-a (echivalentă cu clasa a IV-a a gimnaziului de altădată) a crescut de 19,2 ori; al absolvenților clasei a XI-a (clasa a VIII-a a școlii secundare antebelice) a crescut de 13,2 ori; iar cel al absolvenților învățămîntului superior de 2,3 ori [3]. Eficiența economică a rezultatelor învățămîntului din 1963 este de căutat, se înțelege, în anii următori. Eficiența actuală este rodul anilor precedenți.

b. Durata școlarității este o altă problemă importantă, la care sîntem invitați să reflectăm și să ne dăm apertul, pentru dezvoltarea învățămîntului, în anii ce vin.

Durata școlarității se prezintă de fapt sub două aspecte: durata școlarității în genere și, în mod special, durata școlarității obligatorii.

În ce privește primul aspect, noi socotim că, în general, s-a cam ajuns la o limită. Volumul de cunoștințe, tot mai mare, ca și nivelul acestora, a împins școlaritatea (obligatorie și neobligatorie, luate împreună) pînă la o vîrstă care nu mai poate fi ușor depășită. Nu puține sînt glasurile, de pedagogi și oameni de stat, care ne cer chiar să reflectăm serios la o restrîngere a anilor de învățămînt — în special de învățămînt superior. Căci cea mai mare și mai bună parte din viață trebuie consacrată totuși muncii productive.

În legătura cu școlaritatea generală — obligatorie și neobligatorie — noi socotim că unele ajustări apar destul de evidente. Școala de cultură generală, de pildă, ar putea începe, după părerea noastră, la șase ani, iar învățămîntul superior, la unele facultăți cel puțin, ar putea fi redus. Nu trebuie să ne facem iluzia că un an sau chiar doi în plus ne vor putea da specializarea completă și mai ales definitivă, în condițiile ritmului actual de dezvoltare a științei și tehnicii. Nu se poate și nici nu e nevoie.

Durata școlarității obligatorii — al doilea aspect al duratei școlarității — e tot așa de importantă. Dacă nu și mai importantă.

De cînd s-a înscris într-o lege românească obligativitatea învățămîntului — adică din 1864 — aceasta a fost concepută la nivel de patru

[2] *Breviar statistic al R.P.R.*, 1964, p. 65—67.
[3] *Ibidem*, p. 250.

clase elementare. Obligativitatea însemna necesitatea unui minimum de cunoştinţe pentru mase, numărul redus al anilor de studii însemna stigmatul inferiorităţii pus pe şcoala destinată poporului.

De altfel, şcoala primară, concepută ca instituţie de un tip inferior, dată pentru masa poporului, este recunoscută ca atare de mulţi pedagogi burghezi. Cel puţin pentru trecut. Un raportor italian, în cadrul lucrărilor UNESCO, remarca, de pildă, cu cîţiva ani în urmă, următoarele : „Anul 1950 a marcat trecerea de la *şcoala* populară (fază de cucerire a instrumentului pe care-l constituie alfabetul) la *educaţia* populară (fază a formării omului şi cetăţeanului)" [4]. Sublinierile sînt ale noastre. Distincţia dintre „şcoală" şi „educaţie" este făcută de autorul după care am citat, pentru a-şi sprijini afirmaţia că, de la această dată, s-a trecut la un stadiu superior de instrucţie pentru popor. Este exprimată în fraza citată o întreagă atitudine pe care clasa conducătoare din ţările capitaliste şi semicapitaliste a avut-o faţă de drepturile la instrucţiune ale poporului. Şi pe care o mai are de fapt, în bună măsură, cu toate concesiile pe care este nevoită să le facă.

La noi aşa au rămas lucrurile timp de aproape opt decenii şi jumătate. Şi nici măcar la acest nivel şcoala aceasta n-a putut fi realizată, pînă în ultimii ani ai săi, decît în proporţie de 70%.

În anii puterii populare s-au rupt zăgazurile şi poporul a năvălit spre cultură. S-au generalizat mai întîi repede cele patru clase tradiţionale şi s-a plivit din urmă buruiana analfabetismului ; s-a trecut după aceea la generalizarea următoarelor trei, apoi patru clase (clasele V—VIII). Iar acestea nu mai sînt simple clase repetitoare, cum era aşa-zisul ciclu II al şcolii primare din trecut, ci învăţămînt ascendent, de nivelul celui care altădată făcea parte din aşa-zisul învăţămînt „secundar". Am avut astfel, cu un an înainte de termenul prevăzut, o şcoală generală obligatorie de opt ani. Lichidarea resturilor feudale, desăvîrşirea în ritm rapid a revoluţiei burghezo-democrate şi trecerea la construirea desfăşurată a socialismului au făcut posibil acest lucru.

Acum vrem „o treaptă şi mai înaltă a cunoştinţelor de cultură generală" ; „mărirea duratei învăţămîntului obligatoriu". Dacă ne gîndim bine, de altfel, în parte, lucrul acesta este deja înfăptuit. Elevii şcolilor medii de cultură generală, ai celor tehnice ai celor profesionale, ai celor de la cursurile serale şi fără frecvenţă, adunaţi toţi la un loc, alcătuiesc un procent important din numărul tinerilor care ar urma să formeze populaţia şcolară a claselor menite să prelungească obligativitatea şcolii.

Problema nu mai e, aşadar, atît dacă putem realiza prelungirea obligativităţii, ci *cum*. Personal, credem că aceasta ar putea să cuprindă, de la început, nu una, ci două clase — clasele a IX-a şi a X-a. Două motive pledează, după părerea noastră, pentru aceasta :

— acestea sînt clase care pînă acum au fost nediferenţiate ;

— după cîţiva ani sîntem siguri că prelungirea propusă se va impune.

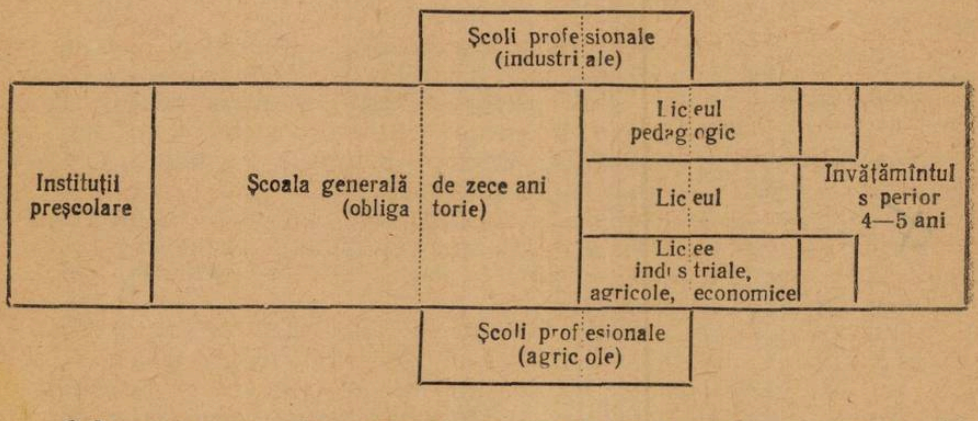
[4] Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, 1962, p. 9.

Dacă vom prelungi mai întîi cu un an și după puțin timp cu încă unul, aceasta ar atrage după sine probleme și dificultăți pedagogice : alte planuri de învățămînt, alte programe, manuale noi.

c. Un cuvînt acum despre structura învățămîntului de cultură generală, așa cum se prefigurează el din indicațiile Congresului al IX-lea al P.C.R. *În anii ce urmează* — a spus tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congres — *se va extinde învățămîntul mediu, care va cuprinde licee de cultură generală și licee de specialitate. Se vor înființa licee industriale, agricole, economice, pedagogice.* În ce privește liceele de specialitate. Raportul este clar : aceste școli, „pe lîngă pregătirea de cultură generală, oferă temeinice cunoștințe profesionale" [5].

Structura învățămîntului nostru viitor se va modela într-un fel nou, ținînd seama de aceste directive. Noutatea nu va consta, se înțelege, în schimbarea principiilor de bază ale școlii, ci tocmai în adîncirea lor, în dezvăluirea și concretizarea esenței lor. Restructurarea va trebui să țină apoi seama, după părerea noastră (și aceasta de la început), de indicația menționată mai sus cu privire la prelungirea școlarității obligatorii.

Cu titlu cu totul provizoriu — și totodată ca o exemplificare — noi am vedea restructurarea învățămîntului nostru în viitor, potrivit directivelor Congresului, ca în schema pe care ne îngăduim să o dăm aci.



Schema are nevoie, poate, de explicații mai ample pe care nu le putem de acum. Ne gîndim, mai ales, printre altele, că se vor purta desigur discuții cu privire la raportul dintre cultura generală și specializare. În această privință e necesar să spunem ceva deîndată.

Cu riscul de a părea paradoxal, noi am îndrăzni să facem aci o afirmație : există în orice pregătire de cultură generală un aspect sau o intenție profesională, după cum, în orice pregătire profesională serioasă, există un element de cultură generală. Liceul clasic, de acum peste jumătate de veac, era profesional în felul lui. El pregătea funcționari pentru statul burghezo-moșieresc. Liceele „modern" și cel „real" erau

[5] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 52.

și ele în acest sens profesionale. Pregăteau viitori avocați, oameni de afaceri, ingineri.

Școala medie de cultură generală (liceul) a trecut în decursul vremii de la un umanism clasic exclusiv, la o pregătire care a adăugat acestuia cuceririle teoretice științifice, necesare societății moderne. Burghezia a cîștigat pentru școală acest conținut modern și „realist". În școala statelor capitaliste se mai dau și astăzi, în parte, lupte între clasicism și realism. Nu pentru excludere, ca altădată, ci pentru proporție. Din nefericire, gîlceava aceasta depășită ne influențează uneori și pe noi.

După părerea noastră, problema care se pune azi liceului în față, din acest punct de vedere (și aceasta în genere), este alta : să cîștigăm un conținut științifico-tehnic cu certă orientare profesională spre producția materială. Revoluția tehnico-științifică contemporană și nevoile industriei cer aceasta.

S-au adus și se mai aduc încă reproșuri științei și tehnicii moderne că ar cultiva un spirit antiindividualist, un spirit de nivelare și de standardizare a omului. S-a vorbit și se mai vorbește încă de o „barbarie" a specializării. După cum remarcă un cercetător francez, asemenea acuzații pot să impresioneze uneori și să fie în felul lor juste, în anumite condiții, dar ele „nu atacă în fond decît regimurile și civilizațiile care se servesc de știință și tehnică mai puțin pentru om decît pentru profit sau putere" [6].

Trebuie să facem apoi o distincție. În statele capitaliste nevoile de reformă a învățămîntului s-au concretizat în măsuri discriminatorii : școli teoretice pentru „elite", școli profesionalizate de nivel pentru „subofițeri", școli profesionale pentru „trupă". În regim socialist, sistemul se realizează în spiritul egalității de drept și de fapt la învățătură, potrivit nevoilor societății și aptitudinilor individului.

3. Problemele de care ne-am ocupat pînă acum au o strînsă legătură între ele. Ne-au rămas problemele de conținut și de metodă de predare. Și acestea sînt legate de primele, dar socotim că asupra lor trebuie să ne oprim mai mult. Și separat.

Începem cu conținutul învățămîntului. În el este inclus și scopul, adică esența și orientarea însăși a muncii instructiv-educative.

Nu este cazul, credem, să revenim aci pe larg asupra principiilor de bază ale învățămîntului nostru. Ele sînt nu numai cunoscute, dar și realizate. Amintim numai că planurile noastre de învățămînt dau parte cuvenită, proporțional aproape egală, între cunoștințele „umaniste" referitoare la om și societate, și cele „realiste" referitoare la natură. Mai mult de două treimi din orarul școlar sînt rezervele acestora. Restul orelor sînt date pentru educația fizică și estetică, (din păcate încă reduse) precum și pentru pregătirea practică, — am zice tehnică sau chiar tehnologică.

Este de subliniat aci, credem, tocmai faptul că, spre deosebire de trecut, cunoștințele legate de practică (tehnologie industrială și agricolă) intră în programe cu titlu de elemente necesare instrucției, ca și cele pur teoretice.

[6] Roger Gal, *Où en est la Pédagogie*, Paris, 1961, p. 173.

Faptul este explicabil. Marx a arătat, după cum știm, în *Capitalul*, că în cadrul dezvoltării industriei a luat naștere știința „cu totul modernă a tehnologiei", care a luat locul practicii empirice a procesului social de producție, formele osificate ale acestuia transformîndu-se „în aplicații conștiente și metodice ale științelor naturii, aplicații clasificate în mod sistematic după diferitele scopuri utile urmărite [7]. Tot Marx a arătat că, în cadrul societății capitaliste, „legislația industrială, primă concesiune smulsă capitalului după mari împotriviri, nu îmbină decît învățămîntul elementar cu munca de fabrică", dar că „nu încape nici o îndoială că inevitabila cucerire a puterii politice de către clasa muncitoare va cuceri și învățămîntului tehnologic, teoretic și practic, locul ce i se cuvine" [8]. Lucrul acesta s-a realizat cu sistemul de învățămînt socialist, în forme diferite. S-a realizat, după cum am arătat, și în școala noastră. Fără să spunem însă că s-a precizat, nici în programe, nici în concepția pedagogilor. Pentru că el nu e precizat nici în concepția oamenilor de știință atît cît trebuie. Documentul de bază al Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, precizează că în mersul înainte pe întregul front al cercetării științifice, va trebui să se pună accent mai mare pe științele tehnice.

S-ar putea spune, privind lucrurile cu optica vremilor apuse, că, punînd accentul mai mult pe tehnică, „alunecînd" spre încorporarea acesteia în știință, știința însăși, și cu ea și învățămîntul, își „denaturează" esența sa și-și coboară nivelul. Adevărul este tocmai contrariu. Tehnica a fost considerată multă vreme artă, atîta vreme anume cît era prea puțin dezvoltată. Atunci experiența personală și dibăcia personală contau mai mult decît cunoștințele. De o tehnologie, adică de o știință a activității umane productive nu putea fi vorba. La aceasta trebuie să adăugăm și faptul că nici metoda justă, pentru a studia această realitate specifică nu apăruse. Lucru firesc, de vreme ce nu apăruse obiectul.

Acum lucrurile stau altfel. Și stau altfel de cîteva decenii. Tehnica a luat o dezvoltare fără precedent, formînd o realitate aparte și deci un „obiect" de studiu. Dacă putem vorbi de științe de graniță între discipline științifice „clasice", sînt azi domenii științifice la graniță între științe clasice și tehnice. Așa e cibernetica, de pildă, care a ajuns să realizeze funcții ale vieții și ale gîndirii în mașini, cu ajutorul tehnicii. La acestea trebuie să mai adăugăm, în sfîrșit, faptul că metoda cunoașterii acțiunii umane, ca realitate obiectivă, este și ea cunoscută.

Școala noastră socialistă și totodată modernă trebuie să se adapteze complet acestui punct de vedere. Ea trebuie să deschidă acces larg în cetatea științei, tehnicii, științei acțiunii, nu numai științelor existenței, ca în trecut. Principalul este să transformăm, nu numai să contemplăm lumea.

Raportul tovarășului Nicolae Ceaușescu la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. definește școala ca „principalul izvor de cultură și factor de

---

[7] K. Marx și Fr. Engels, *Despre educație și învățămînt*, E.S.D.P., 1960, p. 189.

[8] *Ibidem*, p. 191.

civilizație"[9]. Această propoziție exprimă, credem, în esență, punctul de vedere arătat aci. Dar și ceva în plus.

Avem aci, în adevăr, o teză asupra căreia este cazul să medităm cum se cuvine. Ea ridică, după părerea noastră, misiunea școlii de la o funcțiune cu scopuri mai limitate la una cu orizont larg, atotcuprinzător, unitară și calitativ superioară.

Ne referim în primul rînd la folosirea, corelat și cu sens pozitiv, a noțiunilor de „cultură" și civilizație, ca și la sarcina pe care o are școala în legătură cu crearea acestor valori.

Gîndirea filozofică burgheză face de regulă o distincție netă între cultură și civilizație. În discuție au intervenit copios și sociologii. Prin „cultură" s-a înțeles astfel, de obicei, numai cultura spirituală, iar prin civilizație numai cultura materială, opunînd-o pe aceasta celei dintîi. Un filozof ca Oswald Spengler, care a făcut mare vîlvă imediat după primul război mondial, socotea civilizație aspectul oarecum mecanicist al societății și istoriei umane, în vreme ce prin cultură înțelegea un fenomen „originar" viu, sufletul istoriei, determinat și mînat în realizarea lui de un destin. Popoarele ar fi asemenea indivizilor. Ele și-ar avea tinerețea și vîrsta lor adultă, cînd sînt creatoare de cultură, după cum ele înregistrează apoi un declin, îmbătrînesc și nu mai sînt capabile de progres și creație culturală. Viața lor se mecanizează atunci, trăiesc din creația trecutului și din rutină.

Asemenea teorii începuseră să aibă curs și la noi, între cele două războaie mondiale. Semnificația lor socială — la noi ca și în alte părți — nu era greu de ghicit. Viața — în primul rînd viața omului și viața socială — ar fi normală numai cînd e lăsată în voia destinului, creator de cultură. Cultura materială, civilizația, cînd predomină (deși e condusă de om), ar însemna abatere de la destin, lipsă de originalitate, declin și, în perspectivă, moarte. Și procesul ar fi ireversibil.

Esența dușmănoasă a unor atari concepții este evidentă. Ea se dezvăluie mai ales în faptul că, de obicei, creația culturală este socotită un apanaj al „elitelor" conducătoare, iar civilizația, producerea valorilor materiale, golite de sens mai înalt, drept atribuit al maselor.

Transformările sociale-politice, economice și culturale din ultimele decenii, au infirmat complet asemenea teorii. Ele au confirmat, din contră, teza potrivit căreia, prin cultură înțelegem ansamblul valorilor materiale și spirituale, iar prin civilizație mai ales nivelul concret de dezvoltare a unei societăți, atît sub aspectul material, cît și sub cel spiritual, nivelul cu deosebire, atins prin interdependența continuă dintre acestea, în cadrul unei societăți date.

O astfel de concepție este plină de consecințe pentru învățămînt. Pe de o parte, ea pune capăt disputei clasicism-realism, dîndu-i o dez-

[9] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 52.

legare justă, pe de alta, ea afirmă rolul pe care îl are și trebuie să-l aibă școala, nu numai pentru însușirea de cunoștințe, ci și pentru creație, atît în domeniul științei (prin cercetări și studii), cît și în artă. Acest rol revine întregii școli, dar în primul rînd învățămîntului superior.

Pentru a-și îndeplini acest rol, școala va trebui să se perfecționeze și să se modernizeze încontinuu. Planurile și programele ei, manualele și materialele didactice (mijloacele audio-vizuale moderne, în mod deosebit), trebuie să fie la nivelul care-i poate asigura eficiența cerută.

Vrem de aceea să ridicăm ca încheiere la problemele de conținut al învățămîntului (deci de orientare) o problemă pe care o socotim de cea mai mare importanță : eficiența educativă a conținutului și anume educația tinerei generații în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. Unele obiecte de învățămînt — și științele ce le stau la bază — sînt chemate să-și aducă aci, cu deosebire, contribuția lor. Istoria în primul rînd, geografia, literatura, într-o măsură mai mare sau mai mică, toate.

În problema educației patriotice noi pornim de la teza, științific dovedită și afirmată cu tărie de la tribuna Congresului al IX-lea al P.C.R., privind rolul statului în orînduirea socialistă, în stadiul ei actual de dezvoltare. „În condițiile desăvîrșirii construcției socialismului, crește și mai mult rolul statului, sporesc considerabil atribuțiile sale în organizarea, planificarea și conducerea economiei naționale, corespunzător intereselor propășirii țării și buneistări a întregului popor. O tot mai mare amploare capătă activitatea desfășurată de stat în domeniul învățămîntului, științei și culturii, al *educării în spirit socialist a maselor largi ale populației*" [10] (sublinierea autorului). Și mai departe : „Forța orînduirii noastre stă în conștiința înaltelor răspunderi și îndatoriri, pe care fiecare cetățean le are față de patrie, față de apărarea cuceririlor socialiste ale poporului, în vigilența revoluționară a oamenilor muncii" [11]. Îi revine școlii datoria să arate tineretului acest lucru, pentru a-i insufla „conștiința înaltelor răspunderi și îndatoriri", pentru a face din fiecare tînăr un cetățean devotat pînă la jertfa de sine față de patrie — față de patria socialistă.

Strîns legată de educația patriotismului socialist este educația în spiritul internaționalismului proletar.

Și în această privință Congresul al IX-lea al P.C.R. vine cu teze de cea mai mare importanță pentru noi : „Dezvoltarea și înflorirea fiecărei națiuni socialiste, a fiecărui stat socialist, egal în drepturi, suveran și independent, constituie o cerință esențială, de care depind întărirea unității și coeziunii țărilor socialiste, creșterea înrîuririi lor asupra mersului înainte al omenirii spre socialism" [12].

---

[10] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 60.
[11] *Ibidem*, p. 61.
[12] *Rezoluția Congresului al IX-lea al P.C.R.* (Scînteia, 24.VII.1965).

4. Sarcini măreţe. Obiective însufleţitoare. Dar oricît de însufleţitoare ar fi obiectivele, ele nu se realizează de la sine. Important este şi drumul pe care mergem spre ele, metodele şi mijloacele. În general, problemele de metodă didactică nu sînt de obicei puse la nivelul celor de conţinut al învăţămîntului. Ca şi tehnica, didactica e uneori subapreciată. Mai ales în învăţămîntul superior.

Ce putem spune, în general, despre metodele de învăţămînt de azi? După părerea noastră, tot ce putem spune mai pozitiv despre metodele de învăţămînt de azi este că ele reprezintă, într-un fel, realizarea optimă a unei evoluţii a didacticii, începută în Renaştere. Şcoala şi pedagogia burgheză, cu ajutorul cuceririlor din domeniul psihologiei, au îmbogăţit şi precizat metode, pe care pedagogia socialistă le-a preluat în ceea ce aveau mai bun, le-au adoptat şi le-au constituit într-un sistem propriu. Marx a observat, pe drept cuvînt, că, în general, „metoda de expunere trebuie să se deosebească în mod formal de metoda de cercetare" [13]. În general, cu atît mai mult cînd sîntem ţinuţi să facem acest lucru pentru copii. De un mare ajutor aci a fost psihologia ştiinţifică şi considerarea fenomenului pedagogic ca fenomen specific. Aceasta ne-a ajutat să deosebim metodele de cercetare de cele de învăţare, să desăvîrşim victoria metodelor intuitive şi a mijloacelor audio-vizuale, împotriva scolasticei îmbinate de verbalism gol, să fundamentăm ştiinţific chiar şi metodele de comunicare verbală a cunoştinţelor, prin înţelegerea proceselor gnoseologice ce se petrec la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare (cuvîntul).

Sîntem acum pe o culme, dar şi într-un impas. Volumul de cunoştinţe cerute omului modern, în producţie şi în viaţa socială, este imens şi aceste metode nu-i mai pot face faţă. Ne dăm tot mai mult seama că, mergînd mai departe pe linia perfecţionării metodelor clasice, vom obţine cel mult interpretări teoretice noi, dar prea puţin metode noi. Nu este cazul să întoarcem spatele metodelor clasice. Ar fi chiar periculos. Trebuie să păstrăm din ele tot ceea ce ele conţin ca esenţial valabil.

Avem două categorii de metode de învăţămînt: *metode de informare* (la nivelul primului şi celui de-al doilea sistem de semnalizare) şi *metode formative* (exerciţiul, controlul, lucrările practice). Acestea rămîn şi în viitor, perfecţionate însă şi cu alte mijloace, „evitîndu-se astfel abordarea unor teme depăşite de dezvoltarea ştiinţei şi a tehnicii" [14]. Alături de metodele existente, nevoia şi practica didactică ne vor aduce şi ne-au adus în parte altele noi. E vorba de o adevărată revoluţie care se petrece azi în didactică, pe care o întîlnim pomenită des în presa de

[13] K. Marx şi Fr. Engels, *Despre educaţie şi învăţămînt*, E.S.D.P., 1960, p. 167.

[14] Nicolae Ceauşescu, *Op. cit.*, p. 51.

specialitate sub denumirea mai ales de modernizarea metodelor de învățămînt. Este, în adevăr, o transformare din temelie, ce se încearcă și care și ea este determinată deopotrivă de cauze sociale, ca și de noua rezolvarea industrială, care obsedează și chiar neliniștește pe unii.

În ce constă esența modernizării metodelor de învățămînt și perspectivele ei de viitor? Unele elemente de modernizare a metodelor de învățămînt, oricît ar părea de noi (și sînt ca tehnică), oricît ar părea, de asemenea, de spectaculoase, nu fac decît să perfecționeze metodele clasice. Ne gîndim de pildă, la toate mijloacele audio-vizuale pe care tehnica modernă ni le pune la dispoziție: radio, discuri, magnetofon, diafilme, filme, televiziune. Folosirea unora dintre ele (filmul și televiziunea, de pildă) face și obiectul unor controverse adesea foarte aprinse.

Noul în mijloacele moderne audio-vizuale este format din aparatul tehnic superior și din unele procedee legate de folosirea lui, nu din metoda însăși. Ceea ce putem spune despre ele este faptul că ele trebuie înțelese și folosite adecvat, nu combătute, cum se face uneori. Se vorbește de concurența neloaială pe care o fac școlii cinematograful și televiziunea. Despre colaborarea lor ar trebui să vorbim mai degrabă. Mijloacele moderne audio-vizuale au o forță de solicitare a atenției cum n-au avut-o cele din trecut. Ar fi o imensă greșeală să ignorăm acest fapt.

Mijloacele clasice de informare rămîn. În special scrisul, cartea. Imprimatul, cartea, spune pe drept cuvînt un specialist în materie, referindu-se în special la televiziune, „a liberat pe cel ce știe să citească de necesitatea de a fi personal ghidat de un învățător... Imprimatul, articolul sau cartea, rămîne pilonul principal al cunoașterii, al științei și uceniciei. Televiziunea nu poate decît să adauge o nouă dimensiune cunoașterii faptelor și ideilor de către noi. Nimeni nu pretinde că ea ar putea să înlocuiască lectura" [15].

În toate domeniile, la toate obiectele de învățămînt, mijloacele moderne audio-vizuale ne ajută să cunoaștem lumea, materia în mișcare sub diferitele ei forme, în intimitatea proceselor, în atmosfera desfășurării istorice, dialectice, să precizăm și să adîncim. Răul despre care se vorbește — atîta cît este — nu provine din natura acestor mijloace, ci din lipsa unor metode de folosire a lor. În această direcție trebuie să acționăm. Și cît mai grabnic.

Dar elementul de modernizare cu adevărat revoluționar pentru didactica viitorului nu-l constituie, după părerea noastră, tehnica nouă audio-vizuală, ci folosirea ciberneticii în educație și învățămînt — instruirea și autoinstruirea programată. Înseși mijloacele audio-vizuale devin un element de revoluționare în măsura în care se încadrează funcțional

[15] Henry R. Cassirer, *La télévision et l'enseignement*, UNESCO, 1961, p. 163—164.

acestea. Asupra folosirii ciberneticii, în toate domeniile unde acest lucru e posibil, ne atrage atenţia şi Raportul C.C. al P.C.R. Deci şi în pedagogie.

Ce aduce în adevăr nou, revoluţionar, instruirea programată? Elementul revoluţionar, tehnic, adus de cibernetică, în general, este cunoscut. Pînă nu de mult ştiinţa s-a străduit să explice sistemele materiale dotate cu viaţă, după modelul sistemelor realizate de om, potrivit legilor mecanice. Materialismul dialectic a arătat falsitatea unei atari concepţii, dar tehnica şi ştiinţa n-au putut pune decît parţial în practică noua metodologie. Cibernetica răstoarnă practica veche. Ea imaginează şi realizează, din contră, maşini după chipul şi asemănarea fiinţelor vii. Cu autoreglare, ca şi în viaţă. Ceva mai mult: selectînd şi simplificînd sistemele realizate (modelele), ea realizează ritm şi precizie, care nu se găsesc în viaţă, dar care tot pentru viaţă sînt. Sînt doară produsele şi prelungirea ei.

Instruirea şi autoinstruirea programată se grăbeşte — şi bine face — să preia şi pentru formarea omului principiile noii ştiinţe — prilej pentru noi studii de psihologie — folosind datele sociologiei şi ale matematicilor superioare, prilej pentru găsirea unor metode care să ne permită să depăşim stadiul în care ne găsim.

Avem, se înţelege, greutăţi în realizarea acestei revoluţii în didactică. Trebuie mai întîi să învingem scepticismul, care-şi dă aere de înţelepciune, ca şi entuziasmul care nu vede că sîntem abia la început şi că afirmaţiile pripite compromit. Avem nevoie de aparatajul necesar perfecţionat şi de cadre pregătite pentru a-l folosi. Munca de realizat este — am putea spune — enormă. Dar ea trebuie făcută.

Cum stă pedagogia din acest punct de vedere? Sînt, evident, ţări care pe linia realizărilor efective stau mai bine decît noi. Franţa, de pildă, stă foarte bine din punct de vedere al mijloacelor audio-vizuale, Uniunea Sovietică şi S.U.A. din punct de vedere al instruirii programate. Avem însă şi în România de aproximativ doi ani o mişcare entuziastă şi variată în această direcţie şi cu preocupări proprii. Revistele noastre de specialitate (Revista de pedagogie, Gazeta învăţămîntului, Revista de psihologie şi altele) au publicat pe tema modernizării metodelor de învăţămînt studii şi cercetări care dovedesc cu prisosinţă acest lucru. Colective de cercetători de la Institutul de ştiinţe pedagogice au în plan cercetări, cu deosebire pentru matematică şi limbi. O muncă asemănătoare, mai accentuată sub aspectul psihologic, se depune la Institutul de psihologie şi la filiala din Cluj a Institutului de ştiinţe pedagogice. La Oradea, la Sibiu şi în alte părţi din ţară, pe lîngă unele şcoli medii, se duce de asemenea o adevărată muncă de pionierat pe această linie.

Să ne declarăm oare mulţumiţi? Evident că nu. Faţă de importanţa problemei, faţă de importanţa acordată ei de conducerea noastră de partid şi de stat, realizările de pînă acum le putem socoti doar începuturi promiţătoare. Iar promisiunile trebuie ţinute.

În cadrul Congresului ni s-a cerut de pildă să dăm mai multe metodici. Pentru toate obiectele — ceea ce priveşte pe pedagogi; pentru

toate cadrele didactice, problemă economică și administrativă. Trebuie să satisfacem această cerere.

Mai mult poate decît acest lucru — sau în egală măsură cel puțin — trebuie să facem cercetări pentru a înnoi și îmbogăți fiecare metodică, precum și temelia lor, didactica generală. Este poate, momentul să se reia ideea, premisată în Renaștere, de a avea o Didactică Mare, cu ajutorul căreia, cum minunat s-a exprimat Comenius, să învățăm pe toți toate. Didactică de nivel modern însă, folosind știința și tehnica modernă.

5. Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, punînd în fața partidului și statului, drept unul din obiectivele lor de bază, continua dezvoltare și perfecționare a învățămîntului de toate gradele, dă, după cum am văzut, și indicații prețioase, edificatoare, asupra spiritului în care trebuie să se facă acest lucru. La cele deja arătate, am mai putea adăuga altele. Ne vom mărgini să menționăm, enunțiativ, pe cele ce constituie de fapt cerințe metodologice în munca noastră viitoare. Ele nici nu au, de altfel, nevoie mare de comentarii și de explicații. Citînd, noi le vom și sistematiza în trei cerințe de bază :

a) Învățămîntul își îndeplinește rolul său important, în țara noastră, „așezat pe temelia concepției înaintate despre natură și societate", adică pe învățătura marxist-leninistă.

b) El folosește pentru aceasta „tradițiile progresiste ale școlii românești și experiența pedagogică universală".

c) Învățămîntul din țara noastră este și trebuie să fie „strîns legat de cerințele mereu crescînde ale construcției socialiste" [16].

Principii generale pentru orice sistem școlar socialist, ca și pentru fiecare în parte, pentru ceea ce fiecare are specific.

ГЛАВНЕЙШИЙ ОБ'ЕКТИВ НАШЕЙ ПОЛИТИКИ

(Р е з ю м е)

Автор статьи широко обсуждает задачи, которые выдвинул перед образованием IX-ый С'езд Румынской Коммунистической Партии.

Одним из главнейших об'ективов политики нашей партии является дальнейшее развитие и усовершенствование об азования, обеспечивающего повышение на более высокую ступень общеобразовательных научных и технических знаний всех граждан нашей страны.

Школа — источник культуры и цивилизации — охватит в ближайшие пять лет почти четверть нашего населения. Отсюда вытекает необходимость придавать большое внимание вопросам материальной основы образования. В статье сравнительно описываются условия школьного обучения в нашей стране и в капиталистических странах. У нас обязательный и бесплатный характер обучения конкретизируются не только в отсутствии денежной платы за обучение, но и в обеспечении мест в общежитиях, столовых, в стипендиях и в бесплатных учебниках. Для этого, в следующие пять лет государство уделяет свыше 3,5 миллиардов лей.

Одним из вопросов большого значения, затронутых в статье, является продолжительность обучения.

[16] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 51.

Анализируя вопрос о расширении среднего одразования, автор предлагает новую структуру будущего образования, включая и схему с необходимыми об'яснениями в связи с соотношением между общеобразовательными и специальными предметами. Он указывает на то, что современная научно-техническая революция и нужды нашей промышленности требуют от средней школы научное и техническое содержание, а также профессиональную ориентацию к материальному производству.

Основной документ IX-ого С'езда Румынской Коммунистической Партии указывает на то, что в научном исследовании мы должны уделить больше внимания техническим наукам. В свете этих указаний автор обсуждает содержание образования. В докладе IX-ого С'езда РКП школа определяется как важнейший источник культуры и фактор цивилизации. Автор выявляет корреляцию между культурой и цивилизацией, а также задачи школы в создании этих ценностей. С этой целью школа — учебные планы и программы, учебники, наглядные пособия — должна находиться в непрерывном усовершенствовании.

Автор обсуждает также и вопрос о воспитательной эффективности содержания образования в духе социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма.

В заключительной части статьи автор переходит к обсуждению приемов и методов, которые должны быть применены в школе для осуществления поставленных целей: подчеркивается необходимость научного обоснования методов преподавания, связи между методами и психическими процессами. Исходным пунктом должны быть классические методы при непрерывном их усовершенствовании. Настоящим революционным элементом в дидактике будущего является применение кибернетики — программированного обучения.

UN OBJECTIF IMPORTANT DE NOTRE POLITIQUE

(Résumé)

L'auteur de l'article débat largement les tâches tracées à l'enseignement par le IX-a Congrès du Parti Communiste Roumain.

L'un des objectifs importants de la politique de notre parti — souligné dans le cadre du Congrès — est le développement et le perfectionnement continuel de l'enseignement, ce qui doit élever à un plus haut niveau les connaissances de culture générale, scientifiques et techniques, de tous les citoyens de la patrie. Cette élévation est imposée par le niveau actuel du développement de la société socialisté dans notre pays.

L'école, source importante de culture et de civilisation, et qui forme aussi des cadres armés avec la science et la technique modernes, comprendra dans les cinq années à venir, près d'un quart de la population du pays. D'ici découle l'attention particulière accordée aux problèmes relatifs à la base matérielle de l'enseignement. L'auteur expose comparativement les conditions de scolarisation dans les Etats capitalistes et dans notre Etat ; chez nous, l'enseignement obligatoire et gratuit est concrétisé non seulement par ce que les élèves sont exemptés de toute taxe, mais aussi par des places aux internats, foyers et cantines, par des bourses et par des manuels distribués gratuitement. A cette fin, notre Etat allouera dans les cinq années suivantes, plus de 3,5 milliards de lei.

Un autre problème important dont s'occupe l'article est la durée de la scolarité.

Approfondissant le problème de l'extension de l'enseignement moyen, l'auteur présente des propositions concernant la structure future de l'enseignement et y introduit un schéma avec des explications relatives à la corrélation entre la culture générale et la spécialisation. Il montre que la révolution technico-scientifique con-

temporaine et les besoins de l'industrie exigent que l'école moyenne ait un contenu scientifique et technique, de même qu'une orientation professionnelle vers la production matérielle

Le document de base du IX-e Congrès du P.C.R. — le rapport présenté par le camarade Nicolae Ceaușesco — prévoit : „Dans l'avance sur tout le front de la recherche scientifique, on devra mettre davantage l'accent sur les sciences techniques". L'auteur montre qu'à présent la technique s'est développée à tel point qu'elle constitue un objet d'étude et ceci ne doit pas être ignoré.

A la lumière de ces considérations, l'article aborde le problème du contenu de l'enseignement. Dans le rapport du IX-e Congrès du P.C.R., l'école est définie comme „la principale source de culture et de civilisation". L'auteur met en évidence la corrélation qui existe entre ces deux notions et la tâche de l'école de créer ces valeurs. Dans ce but, l'école devra se perfectionner et se moderniser continuellement ; les plans, les programmes, les manuels, les matériaux didactiques doivent s'élever à un niveau toujours plus haut.

En ce qui concerne l'efficience éducative du contenu de l'enseignement, on met l'accent sur l'éducation de la jeune génération dans l'esprit du patriotisme socialiste et de l'internationalisme prolétarien.

L'article aborde enfin le problème des méthodes et des procédés qui dovient être employés en vue de réaliser les objectifs grandioses que le Congrès pose devant l'enseignement. L'auteur insiste sur les fondements scientifiques des méthodes d'enseignement, sur la liaison entre les différentes méthodes et les processus psychiques. Il faut partir depuis les mèthodes classiques, mettre en valeur ce qu'elles ont d'essentiellement valable, les moderniser et les perfectionner sans cesse, afin d'assurer l'apprentissage des connaissances nécessaires à l'homme de nos jours. L'élément vraiment révolutionnaire pour la didactique de l'avenir — écrit l'auteur — c'est l'utilisation de la cybernétique dans l'éducation et l'enseignement, l'instruction et l'autoinstruction programmée.

A MAJOR GOAL OF OUR POLICY

(Abstract)

The author extensively analyses the tasks set by the Ninth Congres of the Rumanian Communist Party, in the educational field. One of the important objectives of our Party's policy — as underlined at the Congres — is to continuously develop and perfect education, that have to secure the raise to a still higher standard of the general cultural, scientific and technical knowledge of all citizens of this country. This increase in the standard of education is called for by the present stage of development of the socialist society of our conutry.

The school, as an important source of culture and civilization, and as a source of teaching staff, equipped with modern methods of science and technology, will comprise almost one quarter of our country's population, during the next five years. Hence it results the necessity to pay particular attention to problems concerning the material basis of education. The author compares the conditions oi instruction existent in the capitalist states with those of our contry : in our country the compulsory, free of charge schooling is made concrete not only in the exemption from all tuition fees, but also in placing at the disposal of pupils and students a sufficient number of boarding schools, hostels, canteens, scholarships, and free of charge school-books.

To attain this goal, our government will invest more than 3.5 thousand million lei during the next five years.

An important problem also discussed in the article is that concerning the duration of education.

Thoroughly studying the duration of secondary education, the author makes a proposal for the future pattern of education, and he presents a schematic plan, together with explanations concerning the relationhips between general cultural knowledge and a given specialization. The author shows that the contemporary technological and scientific revolution and the requirements of our industry demand a scientific and technological content of the secondary school, as well as a vocational orientation towards the production of material goods.

The basic document of the Ninth Congres of the Rumanian Communist Party, the Report presented by Comrade Nicolae Ceaușescu states: „in the advance along the whole front of scientific research, more stress will have to be placed on the technical sciences", The author shows that to-day, technology is characterized by an un precedented rate of progress, and it constitutes a subject-matter in the school curriculum, a fact that cannot he overloked.

In the light of these directions, considerations are made in this article concerning the content of instruction. In the Report to the Ninth Congress of the Rumanian Communist Party, the school is defined as „the principal source of culture and factor of civilization". The author is pointing out the correlation existing between culture and civilization, and the task incumbent on the school to create these values. To this end, the school will have to continously improve and up-date its structure: the curricula, programmes, textbooks and teaching aids must be raised to a still higher level.

The author also discusses the educational efficiency of the content of instruction, with emphasis beins laid upon the education of the younger generation in the spirit of socialist patriotism and proletarian internationalism.

Finally, the problem is tackled with regard to methods and means having to be used for the fulfilment of these magnificent tergets set by the Congress to Education. The author is insisting upon the scientific substantiation of teaching methods, upon the link existing between, various methods aud psychical processes. It must start from the conventional methods, enhancing the value of what they possess as essentially valid, but continuously improving and up-dating them — such as to secure the acquisition of an ever increasing bulk of knowledge, that is necessary to the man of our time. The really revolutionnary element of modernization in the didactics of the future — the author writes — is the use of Cybernetics in education and instruction — programmed instruction and self-instruction.

PARTICULARITĂȚILE PEDAGOGICE ALE SISTEMULUI PROFESOR-OBIECT LA CLASELE MICI

PAUL POPESCU-NEVEANU

Școlile în care s-a introdus sistemul repartizării pe specialități a cadrelor didactice începînd din clasele I—IV au acumulat, în cei 4 ani de activitate, o experiență bogată și interesantă și au structurat un mod de activitate instructiv-educativă care are valoarea unei cuceriri importante a învățămîntului și pedagogiei din țara noastră. Datele cercetărilor ample întreprinse de numeroși pedagogi și de cadre didactice ne îndreptățesc să considerăm că noua formă de organizare a învățămîntului pentru primele patru clase a fost validată. S-a dovedit că distribuirea pe specialități a învățătorilor nu constituie o măsură arbitrară și artificială, ci corespunde cerințelor firești ale perfecționării învățămîntului nostru, ducînd la sporirea eficienței activității instructiv-educative în școala generală. Deși introducerea noului sistem a comportat unele dificultăți, a necesitat și mai necesită încă rezolvarea unor probleme noi, totuși noul sistem s-a dovedit a fi practicabil, integrîndu-se din ce în ce mai organic în ansamblul învățămîntului nostru. Evident, pentru aceasta a fost nevoie de unele eforturi, care nu au depășit însă posibilitățile oricărui cadru didactic conștiincios și devotat școlii. Rezultate bune și chiar foarte bune au obținut nu numai școlile care au beneficiat de un sprijin direct în organizarea muncii, dar și acelea care au trebuit să se adapteze prin eforturi proprii la noile condiții de lucru. Dacă prin termenul de „experimental" se înțelege, în cazul de față, probarea valabilității noului sistem, atunci, după opinia noastră, școlile care au extins repartizarea pe specialități a cadrelor didactice și asupra claselor mici nu mai sînt experimentale, pentru că, așa cum am arătat, sarcina verificării noului sistem a fost depășită și rezolvată în sens pozitiv. Se mai discută uneori asupra necesității de a introduce noul sistem începînd de la clasa I sau de la a III-a. Trebuie spus însă că și cei care apreciază ca fiind mai potrivită clasa a III-a pentru trecerea la învățămîntul diferențiat recunosc totuși că predarea la clasa I și la clasa a II-a a desenului, a muzicii, a gimnasticii și lucrului practic de către specialiști dă rezultate mai bune. Prin aceasta, implicit, se atestă valabilitatea de principiu a noului sistem și pentru primele două clase. Cumularea de către un cadru didactic a două specia-

lităţi, chiar dacă acestea sînt scris-cititul şi aritmetica, nu anulează caracterul predării pe obiecte. Există unele motive pentru a adera la ideea instituirii unui singur cadru didactic la clasa I pentru cele două obiecte de bază. Dar, repetăm, aceasta încă nu înseamnă că noul sistem nu se extinde şi asupra claselor I şi a II-a. Noi rămînem pe poziţia că mutarea pragului dintre clasa a IV-a şi a V-a la începutul clasei a III-a nu este justificată. Datele celor patru serii de sondaje experimentale efectuate de institut * nu dovedesc că superioritatea noului sistem se exprimă de la clasele I şi a II-a, iar elevii claselor a III-a care nu au lucrat în anii anteriori cu mai multe cadre didactice întîmpină dificultăţi similare celor pe care le au cei din clasele a V-a din sistemul tradiţional. Desigur, mai rămîn multe detalii privind organizarea şi conţinutul învăţămîntului în noile condiţii, care urmează să fie precizate. Din acest punct de vedere însă, situaţia claselor mici cu predare pe obiecte nu este în momentul de faţă cu mult deosebită de aceea a oricăror alte clase din şcoala noastră în care se resimte permanent nevoia unor modificări şi rectificări în sistemul de lucru. În consecinţă, ţinînd seama de depăşirea fazei de experimentare a predării pe obiecte şi luînd act de faptul că sistemul profesor-obiect la clasele mici funcţionează cu rezultate din cele mai bune în ansamblul învăţămîntului nostru, trebuie să-i recunoaştem acestuia dreptul de cetăţenie şi, mai mult decît atîta, să-l concepem ca un model de organizare a învăţămîntului. Prin urmare, noul sistem de predare cuprinde nu şcoli „experimentale", pentru că ele nu sînt provizorii, ci şcoli „model" în care, cum este firesc, prin eforturile cadrelor didactice şi ale cercetătorilor se elaborează cele mai avansate şi moderne formule de rezolvare a sarcinilor instructiv-educative din prima etapă a învăţămîntului. Este foarte pozitiv faptul că reţeaua şcolilor cu predare în sistemul profesor-obiect la clasele mici a fost stabilizată. Ele reprezintă şi trebuie să reprezinte o imagine a şcolii viitorului. Credem că un număr de ani noul sistem va trebui să nu fie extins, ci să rămînă în limitele lui actuale, pentru a se perfecţiona şi pentru a demonstra întreaga măsură a posibilităţilor sale.

★

Principalul argument care a dus la proiectarea şi la promovarea noului sistem a fost acela că un singur cadru didactic, oricît ar fi de pregătit şi de priceput, nu poate rezolva în cele mai bune condiţiuni toate problemele pe care le ridică instrucţia şi educaţia pe parcursul a patru ani de şcolaritate. În mod inevitabil, fiecare învăţător are o înclinaţie, o preferinţă, în direcţia căreia îşi desfăşoară activitatea cu precădere şi, concret, în fiecare zi de şcoală este stăpînit de o anumită dominantă, prin forţa împrejurărilor care-l duc inerent la neglijarea altor aspecte ale procesului de învăţămînt. Învăţătorul care predă în sistemul tradiţional nu are de loc sarcini uşor de îndeplinit ; dimpotrivă, în raport cu profesorul de la clasele mijlocii şi mari, este pus într-o situaţie mai dificilă şi frec-

* Rezultatele comparative ale sondajelor au fost publicate în „Revista de pedagogie" nr. 5/1965.

vent este depăşit de sarcini. Aceasta nu pentru că are sau nu studii superioare, ci pentru că este unul singur, iar dezvoltarea multilaterală a copilului solicită intervenţia mai multor educatori care trebuie să aibă nu numai specializări, dar şi preocupări relativ diferite. Trebuie să recunoaştem faptul că învăţătorul, străduindu-se să facă faţă sarcinilor grele şi complexe care îi revin în decursul timpului, s-a perfecţionat, ajungînd la un înalt grad de măiestrie pedagogică. Prin urmare, atunci cînd se pune problema factorilor care trebuie să optimizeze procesul instructiv-educativ în noile condiţii, nu este vorba de persoane concrete — învăţătorii noştri merită omagiul şi recunoştinţa generaţiilor pe care le-au instruit —, ci este vorba de sistemul de lucru care, fiind transformat prin redistribuirea sarcinilor în cadrul colectivului de educatori, determină un progres important în munca instructiv-educativă. Experienţa ultimilor ani dovedeşte că noul sistem se poate realiza în condiţii din cele mai bune tot cu ajutorul învăţătorilor care, însă, de astă dată, activează în conformitate cu înclinaţiile şi cu aptitudinile lor, desfăşurînd concomitent un efort de specializare. Mulţi din învăţătorii care s-au concentrat la clasele mici asupra unuia sau altuia dintre obiecte mărturisesc că acum le este mai uşor, că efectuează o muncă mai calificată şi revenirea la vechiul sistem de lucru ar fi în detrimentul randamentului lor profesional. În cîteva din şcolile studiate de noi, aceleaşi indicaţii care s-au dat cadrelor didactice repartizate pe obiecte s-au comunicat şi învăţătorilor de la clasele de control. Aceştia au depus eforturi importante, reuşind să realizeze în bună măsură indicaţiile primite, însă au declarat că aceste cerinţe le solicită un efort sporit în pregătire şi o distribuire a preocupărilor în mai multe direcţii. Pe de altă parte, pentru a putea răspunde tuturor cerinţelor, le-ar fi necesar un timp dublu pentru pregătire sau ore mai multe de lucru cu elevii.

Dacă ţinem seama de sarcinile actuale şi de perspectivă ale şcolii pe linia modernizării conţinutului şi a intensificării laturei formulative a procesului de învăţămînt, problema sistemului de distribuire a sarcinilor şi a organizării procesului de învăţămînt capătă o semnificaţie şi mai mare.

După cum se ştie, sistemul predării pe specialităţi la clasele mici a determinat un spor însemnat în însuşirea cunoştinţelor şi în educarea intelectuală a elevilor. Concentrarea preocupărilor fiecărui cadru didactic asupra predării unui obiect a stimulat dispersarea studiului elevilor asupra tuturor obiectelor. Este semnificativ faptul că dacă în clasele cu sistem tradiţional rezultatele inegale obţinute de elevi la aritmetică desen, muzică, compunere erau atribuite inegalităţii în dotarea nativă a copiilor, în clasele cu sistem nou, atunci cînd se lucrează bine, se obţin în masă rezultate bune la aceste obiecte. Comparînd desenele elevilor instruiţi de un specialist cu cele provenite de la clasele la care, printre multe altele, învăţătorul predă şi desenul, se constată o mare diferenţă în favoarea desenelor provenite din clasa experimentală, atît în ceea ce priveşte execuţia tehnică, cît şi în ce priveşte realizarea conţinutului tematic al programei disciplinei respective. Tot aşa de importante sînt deosebirile şi între rezultatele probelor de raţionament matematic.

Trebuie ținut seama de faptul că pentru multe aptitudini bazele se pun în perioada micii școlarități. Mai tîrziu cu greu se vor putea recupera rămînerile în urmă. Sistemul instrucției diferențiate răspunde deci unei necesități stringente a formării noilor generații, prin aceea că asigură *dezvoltarea lor multilaterală*, punînd bazele formării lor ulterioare. Aceasta este prima și cea mai importantă particularitate pedagogică a noului sistem.

Studiind activitatea cadrelor didactice repartizate pe specialități, am ajuns la constatarea că acestea acordă o mare însemnătate *explicării și adîncirii conținutului noțional și corelării cunoștințelor vechi cu cele noi.* În acest scop sînt folosite procedee variate. Lecțiile nu se desfășoară după un plan standard, ci sînt construite în strîns raport cu scopul propus. Se asigură deci într-o largă măsură înțelegerea cunoștințelor și operarea cu ele în diverse situații. Fenomenele de însușire formală sînt din ce în ce mai rar întîlnite și este firesc să fie așa din moment ce un cadru didactic fixat la un obiect are de pregătit în cursul unei săptămîni un număr limitat de lecții profilate pe aceeași disciplină, perfecționîndu-se treptat, în timp ce un învățător de la clasele de control are de pregătit patru-cinci lecții pe zi, cu un conținut foarte diferit și 24 într-o săptămînă.

O altă caracteristică esențială a noului sistem este *intensificarea procesului instructiv-educativ* pe toate laturile lui. Astfel, în condițiile noului sistem, controlul activității elevilor își găsește o sferă de aplicativitate mai largă. El se realizează în mod mai amănunțit și pătrunde în adîncimea cunoștințelor însușite de elevi. Își face tot mai mult loc tendința de a verifica nu numai ce știe, ci și cum știe elevul, cum gîndește. În această direcție elevul este sprijinit la fiecare pas. Nu este vorba însă de un fenomen de dădăceală. Dimpotrivă, accentul se pune mai intens pe activitatea independentă a elevilor, pe stimularea posibilităților lor de a opera cu cunoștințele. Dacă la început, în clasele cu sistem nou, cadrele didactice recurgeau uneori la metoda expozitivă într-o măsură exagerată, cu timpul ele au ajuns să îmbine metoda intuitivă cu cea euristică, îndrumînd sistematic procesul de cunoaștere. Nu trebuie considerat că procesul instructiv, în noile condiții, exagerează în direcția verbalismului. Confruntînd un număr însemnat de protocoale de lecții ținute pe aceleași teme de cadre didactice specializate și de învățători de la clasele de control, am ajuns la concluzia că, după conținutul său, procesul instructiv la clasele cu sistem nou este, în același timp, mai concret și mai abstract. Mai concret în sensul unei cunoașteri mai precise a lucrurilor și fenomenelor, mai abstract în sensul unei analize adîncite a problemelor și al cultivării generalizărilor. Elevilor li se cere să caute să stabilească legături noi, să ajungă la explicații. Este un învățămînt care realizează principiul acțiunii și îl susține consecvent. Nu este vorba de spontaneitatea pe care o sconta școala activă. Acțiunile sînt în mod direct sau indirect dirijate. După cum o dovedesc cercetările, *motivele învățării devin mai puternice și mai eficiente*, elevul este orientat în învățare, este înarmat cu mijloacele adecvate, în fața lui se pun scopuri clare. Tocmai de aceea noul sistem a ajuns să dea rezultate surprinzător de însemnate pe latura formativă. După cum rezultă din datele

cercetărilor *, sistemul nou determină accelerarea dezvoltării intelectuale a elevilor, grăbeşte dezvoltarea psihică şi mintală cu aproximativ un an. Efectul formativ manifestat de noul sistem de instrucţie decurge din caracterul lui acţional.

În primele patru clase ale şcolii se efectuează iniţierea elevilor în munca intelectuală. Ei învaţă să scrie, să citească, să numere şi să socotească, să expună şi să compună, să aprecieze dimensiunile geografice, timpul istoric, să înţeleagă în linii mari natura. Cunoştinţele şi deprinderile care se dobîndesc acum au privilegiul permanenţei. La ele se va reveni mereu în ceilalţi ani de şcolaritate şi în tot cursul vieţii. Altfel spus, elevii sînt înarmaţi cu instrumentele fundamentale ale activităţii intelectuale. De aceea se poate considera că învăţămîntul debutează în această etapă printr-o sarcină precumpănitor instrumentală, după care urmează etape precumpănitor informative. Procesul instrucţiei şcolare va beneficia deci continuu de mijloacele fixate în primele clase. În şcoala primară tradiţională, cele patru clase erau consacrate aproape în întregime sarcinilor pe care, convenţional, le-am denumit instrumentale. Evoluţia învăţămîntului în ultimele decenii a dus la o prescurtare a etapei instrumentale şi a impus rezolvarea în cadrul primelor patru clase (îndeosebi în clasa a IV-a) şi a unor sarcini care ţin de informarea sistematică. Acest proces este dus mai departe şi tinde să fie realizat la un nivel înalt în condiţiile reorganizării procesului instructiv pe baza noului sistem de predare de la clasele mici. În noile condiţii, se stabileşte o mai strînsă legătură între cunoştinţe şi deprinderi ; exerciţiul este mai variat şi are un caracter precumpănitor conştient.

În clasele cu predare pe specialităţi şi-au făcut loc variate inovaţii didactice care se exprimă printr-o *raţionalizare şi optimalizare* a procesului predării scrierii corecte, a desenului, a calculului aritmetic, a citirii hărţii. În faza actuală, în aceste clase se învaţă mai mult nu în sensul extensiv, ci în sensul adîncirii cunoştinţelor, adică se învaţă mai bine. Există însă şi tendinţa ca să se introducă o sferă mai largă de cunoştinţe în programul claselor mici. Se constată o mai strînsă îmbinare între instrumental şi informativ, prescurtarea şi perfecţionarea primului dintre ele şi creşterea celui de-al doilea. Lecţiile de geografie, de istorie, cunoştinţele despre natură sînt frecvent predate în condiţii apropiate de cerinţele ştiinţifice. Pe această bază, sîntem înclinaţi să considerăm ca o particularitate pedagogică a noului sistem creşterea concomitentă a ponderii instructive şi a ponderii informaţionale a procesului instructiv din clasele mici. Aceasta creează posibilitatea cîştigării a aproximativ un an în comunicarea cunoştinţelor pe ansamblul şcolii generale.

Pe de altă parte, noul sistem de organizare a predării, prin calitatea pregătirii metodice şi de specialitate a cadrelor didactice, oferă condiţii de coborîre a unor cunoştinţe din programa claselor mai mari (V—VI) spre clasele mai mici (III—IV), fără ca acest fenomen să devină un factor de supraîncărcare.

* Vezi concluziile rezultate din datele cercetării publicate în „Revista de pedagogie" nr. 8/1962 ; nr. 4 şi 5/1965.

Una din preocupările de mare actualitate ale modernizării învățământului se referă la necesitatea asigurării unității în diversitate. Fiecare grup de cunoștințe fiind adîncit pentru a i se releva specificul, este necesar în același timp să fie încadrat într-un sistem unitar de ansamblu al formării viziunii științifice asupra lumii. În acest scop, devine stringentă corelarea cunoștințelor și, în primul rînd, asigurarea însușirii logicei fiecărui obiect de studiu. Primează deci corelațiile interne. Dacă ele sînt deficitare, corelațiile între obiecte nu vor putea să se realizeze în mod eficient. O condiție a asigurării corelațiilor interne în procesul instructiv este asigurarea continuității și consecvenței. Profesorul, concentrat asupra predării unei specialități, are posibilități deosebite pentru împlinirea acestei condițiuni. El elaborează cu deosebită atenție strategia și tactica activității sale didactice. Și aceasta pentru că nu este pus în situația de a se distribui în 5—6 direcții și nu este obligat să-și fragmenteze activitatea în porțiuni eterogene. Apare deci posibilitatea construirii sistematice a activității instructive. Predarea dobîndește un caracter cursiv, unitar și continuu. Apelul la cunoștințe de la alte obiecte intervine frecvent; el este necesar și în această direcție trebuie să se insiste. Se impun chiar unele predări programatice. Important este faptul că premisele corelațiilor dintre obiecte sînt asigurate prin corelațiile din lăuntrul fiecărui obiect. În consecință, avem toate motivele să afirmăm că repartizarea pe specialități a cadrelor didactice la clasele mici creează posibilitatea desfășurării procesului instructiv definit printr-un caracter riguros sistematic. În această direcție mai sînt însă multe de realizat. Am putea chiar spune că, în principal, acesta trebuie să fie sensul cercetărilor viitoare. Totodată, este necesar să se precizeze și să se îmbine obiectivele formative și cele informative. În primii ani de școală se pun cu necesitate unele sarcini în ce privește perceperea și reprezentarea configurațiilor spațiale, a microstructurilor, însușirea ritmului, elaborarea reprezentărilor cinetice, constituirea optimă a acțiunilor mintale. Rămîne ca să fie judicios studiate procedeele prin care se poate ajunge la realizarea optimă a acestor obiective, căutînd să se obțină un maximum de eficiență formativă din comunicarea cunoștințelor. Sînt de fapt sarcini ale programării învățămîntului care la clasele mici pot fi îndeplinite în cele mai bune condițiuni numai în cadrul sistemului predării cu cadre didactice specializate pe obiecte de învățămînt.

Din cele arătate, rezultă că o consecință a tuturor posibilităților noului sistem, este aceea că pregătirea elevilor din clasele mici progresează în ceea ce privește *conținutul ei științific*. Aceasta contribuie la conturarea mai expresivă a unor atitudini științifice ale copiilor față de fenomenele realității. Se dobîndește deci un tip superior de orientare în realitate, în virtutea criteriilor elementare, dar fundamentale pe care le furnizează procesul instructiv. Sîntem înclinați să apreciem, ca fiind un merit esențial al noului sistem, progresul în conturarea atitudinilor cognitive, științifice.

În caracterizarea noului sistem trebuie să se țină seama de faptul că el se bazează pe același conținut, pe aceeași programă ca și clasele I—IV din școala de masă. Experimente privind un nou conținut nu s-au efectuat

decît în cîteva din cele aproximativ 200 de școli cuprinse în rețeaua experimentală. În momentul de față, se resimte necesitatea modificării programelor din clasele cu predare pe obiecte, pentru a putea utiliza întreg potențialul instructiv-educativ al acestora. Aceasta cu atît mai mult, cu cît în diverse clase experimentale cadrele didactice au introdus, din inițiativă proprie, unele cunoștințe în afara programei tradiționale, au încercat să facă restructurarea unor teme, a unor capitole, dovedind că există însemnate posibilități de îmbunătățire a conținutului. Dar cele mai semnificative sînt experimentările de noi conținuturi întreprinse organizat de echipe de cercetători. Astfel, s-a demonstrat posibilitatea predării unui curs unitar de aritmetică, algebră și geometrie la clasele mici, s-a pus în evidență fecunditatea instruirii programate în ce privește însușirea noțiunilor de gramatică, s-au verificat utilitatea și eficiența predării cunoștințelor despre natură ca obiect separat în clasele I—IV, s-au adoptat metode perfecționate de predare a desenului și muzicii. Toate acestea au fost realizate în condițiile predării diferențiate. În clasele cu un singur învățător, modificările nu pot fi introduse decît pe obiecte și pe obiective restrînse. Ne interesează însă o modernizare a conținutului întregului proces de învățămînt din primele patru clase. Sistemul predării diferențiate pe obiecte este un cadru indispensabil, o condiție sine qua non a modernizării conținutului și metodelor învățămîntului din primele clase. Este o condiție care merită să fie permanent avută în vedere. Numai astfel vor fi valorificate rezervele nefolosite ale noului sistem.

Eficiența instructivă a noului sistem corelează pozitiv cu eficiența educativă. După cum am văzut, chiar în mod spontan, noua organizare a procesului de învățămînt la clasele mici a determinat o importantă îmbunătățire a educației intelectuale, estetice, fizice, practice, inclusiv a educației morale. Aceasta se construiește pe un sistem de noțiuni morale, de timpuriu clarificate și adîncite. Dar, după cum se știe, educația morală se realizează pînă la capăt numai în condițiile elaborării convingerilor, sentimentelor și deprinderilor morale. Sînt necesare deci raporturi obiective, care — fiind practicate curent — să impună o astfel de constituire a orientării morale a copilului. Or, dacă educația înseamnă „socializarea" omului la un nivel valoric superior, atunci trebuie să recunoaștem că sistemul activității instructiv-educative cu mai multe cadre didactice dispune de posibilități de „socializare" mult mai largi și mai bogate în conținut *. Sînt mai multe și mai variate personalitățile care servesc ca model și cu care se dezvoltă raporturi de comunicare. Sînt mai mulți educatorii care intervin, fiecare aducînd contribuția sa specifică. Dirigintele se instituie ca un coordonator atît al activității educative, cît și al celei instructive. Atitudinea cadrelor didactice față de elevi implică mai mult respect față de persoana lor și este stimulativă. În noul sistem se creează condiții pentru o mai rapidă și fecundă dezvoltare a

* Condițiile procesului educativ în cadrul noului sistem de organizare a predării în clasele mici au fost analizate în: „Revista de pedagogie" nr. 8/1962 de V. Bunescu, A. Vasilescu, V. Caraba; „Revista de pedagogie" nr. 11/1963 de P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă și C. Nicolau; „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1964 de P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă, C. Nicolau.

colectivelor de elevi şi se stimulează totodată iniţiativele de autoconducere. Unitatea de cerinţe realizată de colectivul cadrelor didactice condiţionează orientarea unitară a elevilor şi dezvoltarea variată a personalităţii lor. La aceasta o contribuţie deosebit de importantă aduce aplicarea principiului tratării individuale în formarea colectivului de elevi. Aşadar, în virtutea unui proces mai cuprinzător de „socializare", în prima etapă a învăţământului, se creează o bază temeinică de creştere a personalităţilor.

★

În ansamblul învăţământului, clasele I—IV se prezintă ca un subsistem care, pe lîngă trăsături generale, dispune şi de trăsături specifice. Realizarea noului sistem la clasele mici va crea posibilitatea asigurării unităţii de structură organizatorică a învăţământului nostru, prin crearea unui sistem unitar de activitate didactică. În articolul de faţă am încercat să surprindem noul pe care-l aduce şi-l va aduce tot mai mult noua organizare a învăţământului în clasele mici. Închegarea acestui sistem de lucru la clasele mici este în curs. Desigur, cu timpul, se vor putea releva şi alte caracteristici. Trebuie însă subliniat că structurarea noului sistem nu se produce de la sine, ci implică eforturi conştiente, căutări, generalizări ale experienţei. Directorilor de şcoli cu sistem nou le revine, din acest punct de vedere, un rol de însemnătate majoră. Pentru definitivarea sistemului este necesar ca întreaga activitate instructiv-educativă din şcoală să se desfăşoare în aceleaşi condiţii. Alături de cadrele didactice şi în fruntea lor, directorii nu dirijează numai activitatea curentă a şcolii, ci — acolo unde s-a stabilit noul sistem — participă la construirea învăţământului modern în clasele mici. Aceasta este o sarcină de onoare, care se înscrie în ordinea prevederilor celui de-al IX-lea Congres al partidului nostru cu privire la ridicarea calităţii învăţământului.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-ПРЕДМЕТ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

(Р е з ю м е)

В статье описываются особенности новой системы в организации учебно-воспитательного процесса в I-IV классах, а именно преподавание несколькими учителями. Было доказано, что распределение учителей по специальностям не представляет собой самовольное или искусственное мероприятие; оно соответствует требованиям усовершенствования процесса образования в нашей стране и ведет к положительным результатам.

В новой системе учителю предоставляется возможность сконцентрировать все свои усилия и специализироваться в одном или двух предметах, что ведет к значительному росту в усвоении знаний и в развитии мышления учащихся.

Мы должны признаться в том, что главнейшей педагогической особенностью новой системы является тот факт, что она обеспечивает всестороннее, гармоничное развитие учащихся.

Было установлено,, что в новых условиях учителя уделяют больше внимания об'яснению и корреляции знаний, об'единению их в системы. Контроль знаний стано-

вится более тщательным и глубоким; все чаще замечается стремление выявить не только то, что знает учащийся, но и как он рассуждает.

Новая система предоставляет широкие возможности модернизации содержания и методов обучения в младших классах. Учебная эффективность этой системы находится в положительной корреляции с воспитательной эффективностью. Эта система располагает более широкими воспитательными возможностями и создает условия для быстрого и плодотворного развития коллективов учащихся.

В заключении автор подчеркивает, что новая система создаст возможность обеспечить единство организаторской структуры образования. Становление новой системы работы в младших классах является на начальном этапе; в будущем выявятся и другие её характеристики.

LES PARTICULARITÉS PÉDAGOGIQUES DU SYSTEME PROFESSEUR-OBJET AUX PETITES CLASSES

(Résumé)

Dans l'article, on montre les particularités du nouveau système d'organisation du processus instructif-éducatif aux classes I—IV, à savoir l'enseignement par objets et avec des cadres didactiques différents. La preuve est faite que la répartition par spécialités des instituteurs ne constitue pas une mesure arbitraire et artificielle, mais qu'elle correspond aux exigences naturelles du perfectionnement de l'enseignement dans notre pays et mène à des résultats positifs.

Dans le nouveau système, le maître d'école a la possibilité de se concentrer et de se spécialiser en un ou deux objets, ce qui détermine un accroissement important dans l'apprentissage des connaissances et l'éducation intellectuelle des élèves.

Il faut reconnaître que la particularité essentielle du nouveau système consiste en ce qu'il assure le développement multilatéral, harmonieux, des élèves.

On a constaté que, dans les nouvelles conditions, les cadres didactiques accordent une plus grande attention à l'explication et à la corrélation des connaissances, à leur agencement en systèmes. Le contrôle des connaissances des élèves est plus minutieux et va en profondeur, les maîtres étant préoccupés de vérifier non seulement ce que savent les élèves, mais aussi comment ils pensent. Les élèves sont munis des instruments fondamentaux de l'activité intellectuelle.

Le nouveau système donne aussi de larges possibilités à la modernisation du contenu et des méthodes d'enseignement dans les premières classes.

L'efficience instructive de ce système s'allie positivement à l'efficience éducative et il crée des conditions pour un rapide et fécond développement des collectifs d'élèves et de l'autoconduite.

En conclusion, on montre que le système professeur-objet aux classes I—IV assurera l'unité de structure de l'organisation de l'enseignement. L'application du nouveau système de travail dans les petites classes est en cours ; avec le temps, d'autres caractéristiques apparaîtront.

TYPICAL EDUCATIONAL FEATURES OF THE TEACHER-SUBJET SYSTEM IN THE LOWER GRADES

(Abstract)

The article shows the typical educational features of the several-teachers-teaching-by-subjects system in forms one-four which, far from being an arbitrary or artificial measure, corresponds to the natural demands of constantly improving Rumanian education.

As part of this system which so far has given excellent results, the teacher has the opportunity to concentrate on and specialize in one or two subjects, which makes

for a better training of pupils and, above all, for their all-round and harmonious education.

It has aptly been remarked that the teaching staffs now attach greater importance to explaining and correlating notions within systems. There is a better and deeper check-up of the pupils' knowledge and way of reasoning, as they now possess the chief instruments of intellectual activity. Moreover, this novel system makes it possible to modernize the contents of teaching methods in forms one-four.

The system has proved equally good instructionaly and educationaly. It permits a more rapid and fruitful set-up of collectives of pupils, which are largely self-governing. It will give education a uniform organizational structure.

This system, now under way in forms one-four, has already made some good progress; it is expected that further details of its appropriateness will be known in course of time.

PROBLEME ALE EDUCAȚIEI MULTILATERALE A ELEVILOR ÎN ȘCOALA GENERALĂ

PETRE BĂRBULESCU și
LUMINIȚA GHIVIRIGĂ
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

Pe baza unei analize științifice complexe, multilaterale, a modului de producție capitalist, întemeietorii marxismului au arătat că deși prin natura sa marea industrie creează premisele obiective pentru pregătirea multilaterală a oamenilor muncii, orînduirea capitalistă — intensificînd la maximum diviziunea muncii în scopul obținerii de profituri mereu mai mari — duce inevitabil la o dezvoltare unilaterală a personalității umane. Ei au explicat în mod științific că dezvoltarea multilaterală a personalității nu poate fi realizată în condițiile orînduirii capitaliste, fiind împiedicată de caracterul relațiilor respective de producție, relații de exploatare și de asuprire. Școala burgheză oferă copiilor oamenilor muncii o pregătire unilaterală, redusă la limitele permise de interesele ei egoiste de clasă. Dezvoltarea multilaterală a personalității este deci incompatibilă cu interesele claselor exploatatoare.

Fr. Engels, în lucrarea sa *Principiile comunismului*, răspunzînd la întrebarea : care vor fi urmările lichidării complete a proprietății private asupra mijloacelor de producție, arăta că educația va înlătura „caracterul unilateral, pe care actuala diviziune a muncii îl imprimă fiecărui individ. În felul acesta, societatea organizată pe baze comuniste va da prilej membrilor săi să aplice în mod omnilateral aptitudinile lor dezvoltate omnilateral" [1].

Învățătura marxistă despre educație reprezintă o etapă cu totul nouă în dezvoltarea științifică a teoriei pedagogice, deosebindu-se în mod radical de teoriile anterioare în această problemă. În literatura pedagogică se afirmă uneori că Marx a dezvăluit pentru prima oară esența de clasă a educației. Este însă cunoscut faptul că despre caracterul de clasă al educației au scris și predecesorii lui Marx. Meritul principal al marxismului constă nu în faptul că a dezvăluit caracterul de clasă al educației

[1] Marx-Engels, *Opere*, vol. 4. Editura politică, București, 1958, p. 378.

(sesizat și de unii gînditori premarxiști), ci în afirmarea tezei că numai revoluția proletară constituie premisa necesară, condiția de bază a dezvoltării multilaterale a maselor populare într-un ritm deosebit de rapid.

Totodată, merită a fi relevată — ca avînd o importanță deosebită — și teza formulată de Marx și Engels că „proprietatea privată poate fi desființată numai cu condiția unei dezvoltări omnilaterale a indivizilor, tocmai pentru că schimbul și forțele productive sînt omnilaterale și nu pot fi însușite decît de indivizi care se dezvoltă omnilateral, adică de indivizi care să-și poată face din ele o manifestare liberă a vieții lor" [2].

În același timp, clasicii marxism-leninismului au arătat și necesitatea pregătirii cadrelor necesare pentru a înfăptui această revoluție. Astfel, în scrisoarea adresată Congresului internațional al studenților socialiști (1893) Fr. Engels arăta că alături de muncitori sînt necesari diferiți specialiști — agronomi, ingineri, medici și alții, căci, spunea el, în afară de aparatul politic, proletariatul trebuie să ia în mîinile sale toate domeniile economiei pe care să le conducă cu pricepere. Pentru acest lucru, spunea mai departe Engels, sînt necesare nu fraze pompoase, ci cunoștințe solide. Totodată, fondatorii marxismului își îndreptau atenția în mod deosebit spre tineret. V. I. Lenin obișnuia adesea să amintească cuvintele lui Engels de încredere nestrămutată în tineret, care este chemat să făurească noua orînduire socială: „Noi sîntem partidul înnoirii, iar tineretul e întotdeauna mai dispus să urmeze pe adepții înnoirii. Noi sîntem partidul luptei pline de abnegație împotriva vechiului putregai, iar tineretul va porni întotdeauna primul pe calea luptei pline de abnegație" [3].

★

Clasicii marxism-leninismului au arătat condițiile obiective și limitele dezvoltării multilaterale a personalității umane în orînduirea capitalistă. Ei au descoperit în același timp liniile directoare ale formării acesteia în orînduirea socialistă. Revine însă ca o sarcină a zilelor noastre, în condițiile actuale ale noii orînduiri sociale, de a prezenta trăsăturile concrete ale personalității socialiste, de a arăta perspectivele dezvoltării acesteia, izvorîte din realitatea construirii socialismului.

În lumina învățăturii marxist-leniniste, partidul nostru a subliniat adesea necesitatea educării omului nou, corespunzător cerințelor actuale, a arătat direcțiile principale ale formării personalității în orînduirea socialistă.

Trăsăturile morale ale membrului de partid reprezintă în sinteză modelul înaintat — calitățile, cerințele, exigențele față de personalitatea socialistă. „În rîndurile partidului — se arată în *Statutul P.C.R.* — se unesc cei mai înaintați și mai conștienți muncitori, țărani, intelectuali, funcționari" [4].

---

[2] K. Marx, F. Engels, *Ideologia germană*, Editura de stat pentru literatura politică, București, 1956, p. 479.

[3] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 14, Editura politică, București, 1963, ed. a II-a, p. 166.

[4] *Statutul Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1965.

Pe baza indicațiilor date prin documentele de partid, ținînd seama de condițiile concrete ale țării noastre cu privire la educarea constructorilor noii orînduiri, revine cercetării științifice sarcina de a descifra aspectele concrete ale dezvoltării personalității în socialism, de a descoperi legitățile accelerării ei, în diferitele etape ale vieții omului.

Pedagogia are drept sarcină capitală ca, folosind datele puse la dispoziție de științele umaniste, cum sînt fiziologia, psihologia, antropologia, sociologia etc. și orientîndu-se după învățătura marxist-leninistă, să elaboreze în mod științific modelul uman corespunzător socialismului și comunismului, să arate căile cele mai eficiente pentru educarea omului nou.

Pentru educator — învățător sau profesor — este de o deosebită importanță să cunoască și să urmărească în perspectivă realizarea calităților, a trăsăturilor fundamentale pe care trebuie să le întrunească omul înaintat al zilelor noastre. Toate aceste calități se înmănunchează în conceptul de scop al educației comuniste, spre care tind toate eforturile muncii instructiv-educative în familie, în școală, în societatea noastră socialistă. Aceasta pentru că educarea omului nou nu este un proces spontan, automat. Este drept că factorii obiectivi joacă un rol hotărîtor în formarea fizionomiei spirituale a constructorilor comunismului, în educarea și consolidarea deprinderilor de conduită morală comunistă. Acest proces obiectiv complex, de formare a conștiinței comuniste, este condiționat însă în bună măsură de o muncă educativă migăloasă, atentă, sistematică, înfăptuită sub conducerea partidului, de către întreaga societate, școlii revenindu-i o sarcină principală și de o importanță deosebită în această direcție.

„Prin scopul educației — spunea A. S. Makarenko — eu înțeleg *programul* individualității omenești în tot cuprinsul ei, *programul* caracterului omenesc ; în noțiunea de caracter includ tot conținutul individualității, adică și caracterul manifestărilor exterioare și pe cel al convingerii lăuntrice și educația politică, și căpătarea cunoștințelor — într-un cuvînt, întregul tablou al individualității omenești. *Sînt de părere că noi, pedagogii, trebuie să avem un astfel de program al individualității omenești și să tindem a-l realiza*" [5] (sublinierea noastră).

A educa înseamnă a dirija dezvoltarea lumii subiective a elevului, a omului, pornind de la faptul că fiecare copil se naște cu toate însușirile viitoarei personalități omenești [6].

Pe de altă parte, trebuie avut în vedere că educația comunistă constă în îndrumarea dezvoltării fiecărui om în parte, a fiecărui elev, ca o individualitate umană care nu se repetă, cu înclinații, aptitudini, preocupări proprii.

În spiritul concepției noastre marxiste, personalitatea apare ca o unitate a aptitudinilor fizice și spirituale dezvoltate multilateral ; ea este

[5] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. I, E.S.D.P., 1960, ed. a III-a, p. 73.

[6] Vezi A. V. Vedenov, *Voprosî Komunisticescogo Vospitania i psihologhicescogo nauka* (Problemele educației comuniste și știința psihologică), „Voprosî psihologhii" nr. 4/1963, p. 7—20.

un rezultat al tuturor relațiilor sociale în care se desfășoară viața omului. Dacă bazele acestei dezvoltări impetuoase a personalității socialiste se conturează vag în primii șapte ani din viața copilului, ele se cristalizează și se așază mai temeinic în timpul școlarității și în special în perioada școlii generale.

Trebuie avut în vedere că procesul instructiv-educativ este în primul rînd procesul organizării vieții și activității elevilor, în scopul formării trăsăturilor comuniste ale personalității lor.

Urmărind — în școala generală — formarea personalității umane în perspectivă, trebuie avut în vedere că *omul socialist*, — cea mai înaltă treaptă pe care a putut-o atinge speța umană pînă în prezent — însumează în ființa sa milenii de progres pe plan social, economic, tehnic, politic, moral, științific, artistic, filozofic etc. Omul cel mai înaintat al epocii noastre este *constructorul socialismului și al comunismului*. Sarcina educației în orînduirea noastră este de a forma pe acești oameni capabili să facă față cu entuziasm și energie creatoare marilor cerințe puse de societate. Constructorii socialismului trebuie să fie oameni culți, înarmați cu bogate cunoștințe teoretice, cu priceperi și deprinderi de a aplica aceste cunoștințe în practică. Școala apropie pe elev de viață, îl pregătește pentru participarea lui activă la înfăptuirea noii orînduiri.

În același timp, nu trebuie să se piardă din vedere că pentru construirea socialismului se cere un înalt nivel moral al oamenilor muncii, încrederea lor fermă în justețea cauzei socialismului, atitudinea conștientă a acestora față de muncă și capacitatea de a-și subordona interesele personale celor colective. Totodată, se urmărește dezvoltarea la tînăra generație a gustului estetic, a înțelegerii și aprecierii frumosului în artă și în viața socială etc.

Toate aceste calități ale personalității socialiste, care reflectă de fapt cerințele obiective ale societății noastre, trebuie să le aibă clar în minte educatorul, ele constituind scopul întregii sale activități, care este atins prin eforturi continue, printr-o gradare mereu ascendentă a cerințelor instructiv-educative.

Claritatea scopului și a perspectivei reprezintă o condiție fundamentală în domeniul activității educative, înlesnind planificarea obiectivelor și măsurilor prin care se înfăptuiesc aceste obiective. Complexitatea și caracterul diferențiat — individualizat într-un anumit sens — al procesului educativ îndeamnă pe unii pedagogi să manifeste rezervă sau chiar să considere de neconceput proiectarea, planificarea de perspectivă în materie de educație. Scepticismul și opoziția lor par justificate însă numai față de acele tendințe extremiste, care înțeleg planificarea în sensul de a încadra forțat viața clasei, vie și bogată, într-un tipar preconceput, forțînd sau stingherind procesul evolutiv al colectivului de elevi. Nu putem accepta, desigur, că în cadrul unei realități atît de variate și complexe, proprii obiectului educației, poate fi realizată o reglementare strictă, pot fi prevăzute cu precizie — pe o perioadă îndelungată — toate reacțiile și efectele fiecărei intervenții de ordin educativ. De aici, însă, pînă la negarea necesității și importanței planificării este un drum lung. A neglija avantajele unei munci fundamentate pe obiective

precizate anterior înseamnă a priva procesul educativ de latura sa conștientă, a-l goli de sens, a-i sărăci conținutul și, mai ales, a răpi activității educatorului orientarea ideologică și politică, lăsînd-o pradă improvizației, dibuirilor, diletantismului și practicismului îngust. Prins în desfășurarea adesea tumultuoasă a vieții colectivului de elevi, educatorul nu are întotdeauna răgazul de a delibera, de a alege în fiecare moment calea cea mai bună, dacă este lipsit de perspectiva întregului, dacă nu știe unde trebuie să ajungă. S-ar putea obiecta că orice educator al școlii noastre noi are prezent în permanență scopul muncii sale și anume realizarea educației comuniste. Obiecția este perfect întemeiată. Cum se explică atunci că întîlnim în practica educativă rezultate care atestă răspunsuri neadecvate față de sarcinile izvorîte din scopul prea bine cunoscut? Asemenea rezultate demonstrează că simpla cunoaștere a scopului general nu este suficientă. Trebuie stabilite și unele planuri intermediare, trebuie concepută linia de desfășurare a procesului educativ pe diferitele laturi, trebuie fixate etape cu obiective specifice, subordonate scopului final urmărit, trebuie realizată unificarea tuturor influențelor educative tinzînd spre acestea. Numai o asemenea privire cuprinzătoare înlesnește educatorului exercitarea influenței sale pe întreaga arie de probleme, pe toate laturile și aspectele educației comuniste. Numai procedînd astfel educatorul poate porni, de la început, angajat pe toate direcțiile, fără a neglija nici dezvoltarea estetică, nici pe cea fizică, fără a păcătui prin exces de intelectualism sau de moralizare, preocupat de întregirea armonioasă a personalității elevului, de îmbinarea dialectică a elementelor de principiu, generale, decurgînd din scopul și din sarcinile educației comuniste, cu cele specifice, particulare, proprii individualității copilului. Influențele pozitive determinate de claritatea scopului în munca educativă se fac simțite asupra conținutului acestei munci și asupra metodelor folosite.

Nu intenționăm să realizăm în acest articol o prezentare a tuturor problemelor de conținut și de metodică, ci doar să scoatem în evidență cîteva dintre semnificațiile lor mai importante.

Dacă ne referim la conceptul de educație luat într-o accepțiune restrînsă, la o privire mai puțin atentă, s-ar părea că aici nu există atîta receptivitate față de nou, ca în conținutul procesului de învățămînt, că educației nu-i sînt proprii transformări continue, că pasul cu viața este mai trenant aici decît în domeniul instruirii. Tabloul calităților care constituie profilul moral al omului zilelor noastre nu cunoaște, într-adevăr, aceleași transformări și permanente înnoiri ca revoluționarea efervescentă a conținutului învățămîntului, a cunoștințelor ce trebuie însușite de elev în școală. Pe de altă parte însă, în virtutea unității personalității și datorită faptului că instrucția și educația sînt laturi ale aceluiași proces, se realizează un transfer între faptele ce privesc strict informarea și cele din planul moral. Am putea vorbi chiar de o transformare a aspectelor cantitative și calitative din sfera instrucției în plusuri pe linia calității în domeniul educativ larg. Tocmai de aceea considerăm *procesul de învățămînt ca fiind veriga de bază din sistemul muncii educative.* Actualitatea, noul, pătrunde însă în educație nu numai pe această cale, avînd ca

intermediar procesul de instruire, ci și direct. Realitățile vieții noastre socialiste transformă conștiința, înlesnesc dobîndirea tocmai a acelor calități cerute de condițiile înnoitoare ale societății. Dintr-un anumit punct de vedere, s-ar putea vorbi — și chiar se vorbește — despre un ritm accelerat al dezvoltării copiilor și tineretului contemporan, în comparație cu generațiile anterioare. Cercetările în domeniul fiziologiei, psihologiei, igienei școlare și cele cu caracter pedagogic, întreprinse în ultimii ani la noi în țară, atestă cu prisosință această realitate privind grăbirea ritmului de dezvoltare a copiilor din punct de vedere anatomo-fiziologic, urmată de modificări substanțiale în evoluția particularităților de vîrstă în general. Astfel, pe plan instructiv se constată că puterea de receptivitate și de prelucrare a materialului nou, a cunoștințelor predate în școală sau desprinse din observații de viață depășește la elevii noștri plafonul cerințelor formulate față de volumul procesului de învățămînt, cerințe stabilite în conformitate cu particularitățile de vîrstă ale elevilor care au trecut prin școală înaintea actualelor serii.

Cercetările experimentale întreprinse de Institutul nostru au scos în evidență noi și noi potențe privind accelerarea procesului instructiv-educativ. Ele marchează direcțiile și nivelul accelerărilor, plusului constatat în procesul de constituire a personalității elevilor [7]. Sub aspect educativ problema este deosebit de importantă, ea nelimitîndu-se numai la însușirea unui volum mai mare de cunoștințe, ci, în genere, la scurtarea perioadei de pregătire a tînărului pentru viață. Pe de altă parte însă, cantitatea mereu sporită a datelor ce trebuie asimilate pentru a se realiza o atare pregătire ridică probleme cu privire la prelungirea timpului de formare, cînd tînărul consumă, fără a da în schimb societății contribuția sa în domeniul producției. Pentru a se stabili un echilibru între creșterea permanentă a volumului materialului de instrucție și posibilitățile din ce în ce sporite ale tineretului de a asimila acest material, intervenția educatorilor trebuie îndreptată în două direcții : a) să se opereze o selecție riguroasă a datelor predate în școală, găsindu-se modalități optime de prezentare a lor pentru a se înlesni însușirea integrală, temeinică și rapidă ; b) să se valorifice cît mai complet potențele elevilor implicate în procesul instructiv-educativ. Dacă modernizarea învățămîntului, învățămîntul programat se constituie ca răspunsuri pe plan didactic, în domeniul educației — pe plan restrîns — replica pare să întîrzie. Această relativă rămînere în urmă își găsește justificarea atît în complexitatea domeniului, cît și în durata mai mare necesară producerii unor transformări în ordinea trăsăturilor personalității. Tocmai de aceea cercetările din domeniul educației presupun un sistem cuprinzător de intervenții care să aibă eficiență asupra tuturor aspectelor personalității, o metodo-

[7] Vezi articolele din „Revista de pedagogie" : *Probleme psihologice ale modernizării învățămîntului matematicii în școala de cultură generală* (nr. 2/1964) ; *Instruirea programată și posibilitățile ei de aplicare în școala noastră* (nr. 5/1965) ; *Cerințele contemporaneității și dezvoltarea continuă a școlii de cultură generală* (nr. 3/1964) ; *Despre metodologia și orientarea modernă a cercetărilor de didactică* (nr. 2/1965) ; *Evoluția principiilor didactice și cerințele contemporane* (nr. 4/1965).

logie variată care să ducă la grăbirea închegării de concluzii verificate, valabile.

Stabilirea conținutului educației comuniste și a mijloacelor de realizare, proiectarea eșalonată a etapelor procesului educativ reprezintă una din căile fundamentale de sporire a eficienței activității îndreptate spre constituirea personalității celui educat.

Cercetările științifice în domeniul educativ — folosind rezultatele obținute de celelalte științe de limită, precum și cuceririle în domeniul didacticii — pot trece la stabilirea obiectivelor concrete ale muncii educative pe diferite etape. Se asigură astfel continuitatea și sensul mereu ascendent al procesului educativ, *pornindu-se de la concepția de bază că dinamica acestui proces poate fi determinată, prevăzută și deci planificată.*

Activitatea educativă a marcat an de an succese în școala noastră nouă, contribuind la structurarea trăsăturilor etice specifice socialismului în conștiința tineretului. Nu trebuie pierdut din vedere însă că în ce privește studierea conținutului, modului de manifestare și de educare a trăsăturilor componente ale personalității, nu dispunem de suficient material care să dea fundamentarea științifică a desfășurării de detaliu a procesului educativ. O atare rămînere în urmă a studiului personalității se repercutează asupra activității educative, în sensul nepunerii în valoare a tuturor aspectelor acestei personalități. Deși se recunoaște ponderea specială a concepției științifice despre lume, a vieții afective, a unor trăsături de caracter — pentru orientarea generală și activitatea tînărului — nu s-a pătruns în suficientă măsură în procesul intim de structurare a laturilor personalității, în interdependența și ierarhizarea diferitelor elemente.

De o mare însemnătate în complexul principiilor călăuzitoare în concepția noastră despre educație se bucură spiritul colectivist. Clasele de elevi, școlile, detașamentele pionierești se constituie ca unități bine conturate, în cadrul cărora, datorită acțiunilor comune, prezenței activului, funcționării opiniei publice, se desfășoară o viață de colectiv. Exigența noastră față de această viață ne face conștienți de ceea ce mai trebuie realizat aici. Există deziderate încă neîmplinite, atît pe plan practic, cît și în domeniul studierii și teoretizării problemei. Astfel, nu se reușește să se înțeleagă și să se realizeze întotdeauna, în limitele sale optime, raportul individ-colectiv. Ca o reacție împotriva spiritului individualist burghez, în anii regimului de democrație populară școala noastră a trecut, după cum era și firesc, la măsuri special destinate închegării și consolidării colectivelor de elevi. Ceea ce s-a înfăptuit mai puțin este realizarea unei munci diferențiate, specifice, pentru a înlesni promovarea, pe fondul general al vieții colective, a trăsăturilor pozitive ale fiecărui elev și înlăturarea celor negative. Privim mai ales spre colectiv, dar nu valorificăm suficient potențele individuale, înclinațiile personale, nu realizăm întotdeauna o științifică și eficientă tratare individuală, care ar duce implicit și la dezvoltarea colectivului.

Chiar atunci cînd educatorul acordă atenție tratării individuale a unor elevi, el se îndreaptă de regulă spre aceia care se detașează — în

sens pozitiv ori negativ — de restul clasei. Față de ceilalți elevi, intervenția educatorului se manifestă adesea nediferențiat, uniform.

Mereu trebuie avut în vedere că numai printr-un colectiv bine organizat din punct de vedere pedagogic se poate asigura dezvoltarea cît mai completă a forțelor creatoare și morale ale fiecărui elev. Colectivul se organizează pentru dezvoltarea liberă a personalității fiecărui elev. Educatorul care nu apreciază colectivul și ca un mediu prielnic pentru dezvoltarea fiecărei individualități desigur că aduce daune în educația elevilor.

Deficiențele de ordin practic în privința educării colectivelor sînt generate în bună parte și menținute de insuficienta prelucrare științifică a problemelor legate de constituirea și educarea colectivelor de elevi.

Teoria pedagogică pare a se fi oprit la acele cîteva adevăruri formulate în mod măiestrit de către A. S. Makarenko, la care nu se adaugă însă constatări și generalizări fundamentate experimental. În condițiile învățămîntului nostru, s-au studiat încă puține aspecte privind diferitele tipuri de colective constituite în școala noastră nouă, privind ierarhizarea valorilor individuale în cadrul colectivului, motivele și conținutul efectiv al relațiilor ce se înfiripă între membrii colectivului, după cum nu se urmărește, pe baza unei serii de experimente naturale, procesul de consolidare a colectivului, marcîndu-se diferitele lui etape — și mai ales punctul inițial — pentru a se putea măsura efectul diferitelor intervenții educative. Ar fi desigur foarte interesant să se studieze prin cercetări experimentale modalitatea de reacție și de adeziune afectivă și intelectuală la viața colectivului a diferitelor tipuri de elevi : sociabili, singuratici, îngîmfați, timizi, activi, apatici etc. Asemenea cercetări trebuie precedate de studii asupra individualităților care compun colectivul respectiv și de stabilirea și aplicarea unor sisteme de măsuri vizînd strîngerea într-un flux comun a activității tuturor membrilor colectivului, fără însă a forța uniformizarea și tratarea șablon, nediferențiată *.

Tot astfel se cer sporite exigențele noastre privind educarea atitudinii elevilor față de muncă și disciplină conștientă — trăsături de bază ale personalității. Spiritul de responsabilitate, interesul, dragostea, entuziasmul față de rezultatele muncii, spiritul de într-ajutorare, străduința de a depăși continuu propriile realizări obținute, ca și unele note componente ale atitudinii disciplinate, ca : raportul dintre inițiativă și conformarea întocmai față de anumite cerințe, deosebirea dintre spiritul critic, combativ, principial și manifestările de pîră, de critică distructivă, atitudini de duplicitate, de lipsă de sinceritate etc. — sînt doar cîteva obiective spre care trebuie îndreptată atenția atît a educatorilor din școala noastră, cît și a cercetării științifice.

În strînsă legătură cu înțelegerea corectă a rolului educativ al colectivului, ca și cu ideea permanentei dezvoltări, a continuității în munca educativă, trebuie aduse noi clarificări la principiul respectării particu-

* Aceste obiective constituie tema unei cercetări întreprinse de Institutul nostru, privind corelația dintre formele de tratare individuală a elevilor și educarea colectivului clasei, urmărindu-se a se stabili modalități metodice specifice diferitelor tipuri de individualități.

larităților de vîrstă. Expresie a unei concepții dinamice, acest principiu, eronat interpretat, poate determina tocmai fenomene contrarii lui, poate produce stagnări și chiar regrese, dacă, în numele lui, se toarnă în tipare fixe măsurile educative. Cercetările noastre la clasele experimentale I—IV, la școlile cu predarea pe obiecte de către cadre didactice diferite, ne-au demonstrat din nou caracterul relativ al plafonării posibilităților elevilor în virtutea unor limite date de vîrsta lor cronologică.

Sesizarea conținutului anumitor noțiuni etice, manifestarea consecvenței între vorbă și faptă, dezvoltarea timpurie a unor convingeri și sentimente pe care să se sprijine deprinderile de comportare — sînt cîteva dintre principalele realizări obținute printr-un sistem educativ care, fără a forța maturizarea spirituală a copiilor, a scos la iveală potențe noi față de tradiționala concepție limitativă a muncii educative la dirijarea procesului de formare a unor deprinderi elementare la elevii din clasele I—IV.

Mijloacele de intervenție pentru obținerea acestor rezultate constau în completarea și întărirea vechiului arsenal al metodelor verbale cu aspecte metodice care să promoveze activitatea independentă a elevului, inițiativa lui, autocontrolul și, în ultimă instanță, *autoeducația.* Nu întîmplător se recunoaște că principalul aport pozitiv al experimentului, în ordinul educației, îl constituie tocmai aceste însușiri pe care le au elevii claselor la care predau mai mulți profesori. Desigur că aceste mijloace metodice pot fi extinse cu succes și în activitatea educativă la clasele mari — bineînțeles cu corectivele cerute de particularitățile vîrstei elevilor, de conținutul procesului educativ la aceste clase. Crearea unor situații conflictuale, stimularea procesului de analiză a reacțiilor proprii sau a unor fapte petrecute în colectiv, solicitarea elevilor de a organiza singuri anumite acțiuni — iau din ce în ce mai mult locul expunerilor și convorbirilor etice. Aceste aspecte noi caracterizează sistemul de muncă al educatorilor preocupați de găsirea unor căi care să sporească eficiența muncii lor, de introducerea unor soluții creatoare în complexul mijloacelor educative tradiționale. Este regretabil că înnoirile de ordin metodic în munca educativă și în cercetarea ei nu beneficiază într-o măsură sporită de înlesnirile tehnicii, oprindu-se îndeobște la folosirea magnetofonului. Aparatura necesară studierii unor reacții și procese fiziologice și psihice, înregistrările filmate și chiar materialul adecvat pentru audiții muzicale și proiecții — pe teme educative diferite și pentru toate vîrstele elevilor — mijloace deosebit de importante în munca educativă, sînt încă folosite în mică măsură în școală.

Nu este însă mai puțin adevărat că utilizarea tuturor înlesnirilor tehnice nu duce la înlăturarea ori la minimalizarea rolului îndeplinit de educator. În această direcție — a pregătirii și activității educatorului — perfecționările nu cunosc potențial limite. Dacă acceptăm axiomatic că unui conținut nou îi sînt proprii mijloace noi, dacă sîntem unanimi în a considera că educatorul de azi reprezintă — prin calitățile sale de om, de cetățean și de pedagog — figura centrală și specifică școlii noi, nu putem considera că s-a realizat totul în această direcție. S-au produs serioase transformări în conștiința cadrelor didactice, în pregătirea lor,

transformări sensibil măsurate prin succese în activitatea practică, prin organizarea, desfășurarea și, mai ales, prin rezultatele acesteia. Dacă cu ani în urmă, imediat după așezarea învățământului nostru pe baze noi, principala cerință față de oamenii școlii privea asigurarea conținutului științific al muncii instructiv-educative, pe măsură ce acest conținut s-a încetățenit mai puternic, atenția a putut fi îndreptată și spre modalitățile de lucru. Din ce în ce *cresc exigențele față de atitudinea creatoare a cadrelor didactice, față de motivarea conștientă a alegerii uneia sau alteia din metode — cît mai corespunzătoare în cazul respectiv —, față de analiza minuțioasă și de aprecierea rezultatelor obținute.* Nu ne mai mulțumește astăzi dirigintele sau învățătorul care-și descrie propria experiență, prezentînd ce a întreprins, în cifre și acțiuni enumerate, dacă nu pornește de la analiza situației inițiale, de la obiectivele propuse, arătînd cum a gîndit să le atingă, prin ce căi, și comparînd tabloul final la care a ajuns cu punctul de pornire și cu perspectivele ce se deschid. Numai o asemenea analiză atestă prezența elementului conștient în munca educatorului — garanție a succesului.

Există și în domeniul cercetării faptelor de ordin educativ tendința de a opera o îngustare a problematicii și a concluziilor, separîndu-se ceea ce este unit în realitate. Este vorba de aspectul bilateral elev-educator, care nu se menține întotdeauna ca atare, accentuîndu-se, după împrejurări, numai una dintre părți : fie cauza, adică intervenția activă a educatorului, fie efectele ei, evaluate prin prisma transformărilor sesizate în comportarea și în dezvoltarea generală a elevilor. Se pierde în felul acesta dialectica procesului, esența lui. Cercetările în domeniul educației trebuie orientate cu mai multă cutezanță spre lărgirea ariei de cuprindere a unor fenomene complexe, cu implicații sociologice și, totodată, spre pătrunderea în mecanismul interior al acestor fenomene, cu sprijinul metodelor și interpretării fiziologice și psihologice a faptelor. Dintre obiectivele imediate ale unor asemenea cercetări semnalăm pe cele mai importante sub aspectul stringenței lor actualități : structurarea concepției științifice despre lume ; viața afectivă a copiilor, educarea sensibilității lor emotive ; studiul interdependenței individ-colectiv ; raportul dintre generații în societatea noastră. Atari preocupări încep să se contureze nu numai pentru cadrele de cercetare științifică, ci și pentru educatorii care-și desfășoară activitatea în școală, această îmbinare a aspectelor de ordin teoretic cu activitatea practică fiind o garanție a eficienței muncii în ambele direcții.

Reușita procesului instructiv-educativ în școală, educația comunistă a elevilor în general, depind nu numai de cunoașterea precisă de către educator a scopului, de justa orientare și programare a acestui proces complex, ci și de calitățile profesionale ale învățătorului sau profesorului, de spiritul de abnegație și dăruire de sine al acestuia.

Munca de educație cere din partea cadrelor didactice inițiativă, spirit organizatoric, imaginație, îndrăzneală și pasiune nelimitată. Învățătorul sau profesorul trebuie să pătrundă cu tact și finețe în universul psihic al copiilor, cu scopul de a cunoaște și dirija dezvoltarea personalității acestora către profilul moral al constructorului activ și conștient al so-

cialismului și comunismului. El are îndatorirea de a preveni sau de a înlătura influențele străine, de a-i face pe elevi să înțeleagă valoarea muncii lor de pregătire, de învățătură, pentru viitorul lor și al patriei, de a-i ajuta să cunoască temeinic politica științifică a partidului nostru, de construire a mărețului edificiu al socialismului și comunismului în patria noastră.

În același timp, educatorul trebuie să constituie un exemplu demn de urmat în toate privințele de către elevi. Temeinica sa pregătire politică, ideologică și profesională, atitudinea și comportarea demnă, înaltele calități morale în general, constituie cerințe de bază ale cadrelor didactice, ale fiecărui învățător și profesor în parte. Numai asemenea calități ale educatorului creează condiții favorabile pentru desfășurarea unei munci educative în școală — planificate, organizate și sistematice — cu o eficacitate sporită în dezvoltarea continuă a elevului, în formarea personalității acestuia.

Cu mulți ani în urmă, vorbind despre sarcinile învățătorului și mai ales despre cele în afară de clasă, Spiru Haret spunea : „Dacă învățătorul ar considera rolul său ca terminat îndată ce a dat strict cantitatea și felul de muncă pentru care e pregătit, el ar fi un bun funcționar, dar nu ar merita numele de apostol, cu care se glorifică și nu ar fi un bun patriot. Învățătorul trebuie să învețe și să facă buni nu numai pe copii, dar pe toți cei care au trebuință să fie instruiți și educați" [8]. În zilele noastre, aceste cerințe capătă o semnificație deosebită, învățătorului, profesorului revenindu-le sarcina de mare cinste și răspundere de a educa și forma tineretul noii orînduiri sociale, de a contribui din plin la formarea personalității socialiste.

Procesul educației în orînduirea noastră socialistă beneficiază de condiția fundamentală necesară permanentei sale dezvoltări : existența frontului unit al tuturor factorilor cointeresați în formarea personalității omului nou. Comunitatea intereselor, a scopului și căilor de constituire a acestui om leagă într-un singur și puternic șuvoi influența educativă a școlii, familiei, organizațiilor de copii și tineret, a întregii societăți. Expresie a unității moral-politice a poporului nostru, colaborarea efectivă în cadrul frontului educativ înlesnește realizarea dezideratului superior privind munca educativă și anume *dobîndirea caracterului de sistem.* Putem considera îndeplinită această cerință, dacă elementele sistemului, fiecare intervenție și etapă, se constituie ca o parte, ca o verigă a întregului, conștient integrată în procesul educativ continuu și ascendent.

ВОСПРОСЫ ВСЕСТОРОННЕГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ

(Р е з ю м е)

В статье анализируются некоторые из основных вопросов воспитательного процесса в нашей школе и научного исследования, направленного на изучение личности человека социалистического общества.

[8] Citat după Marin Nicolescu, *Spiru Haret, pedagog național...*, București, 1932, p. 103.

Одной из центральных идей статьи является необходимость четкого выяснения цели воспитания, этапов воспитательного процесса в общей школе, об'ективов каждого этапа, средств, при помощи которых реализуются эти об'ективы. Ясность цели и точное знание средств дают воспитателю возможность планировать работу в соответствии с современными требованиями к особенностям личности нового человека. Именно с этой позиции проводится анализ воспитательного процесса, осуществляемого в нашей школе; автор подчеркивает связь между учебным и воспитательным планами.

Анализируются и перспективы, на основе которых должны быть разработаны, осуществлены и изучены основные об'ективы воспитательной работы: коллективизм, отношение к труду, сознательная дисциплина и др.

PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION MULTILATÉRALE DE ÉLÈVES DE L'ÉCOLE GÉNÉRALE

(Résumé)

L'article cherche à mettre en évidence quelques-uns des problèmes de base du processus éducatif dans notre école et de la recherche scientifique orientée vers l'étude de la personnalité de l'homme de la société socialiste.

L'une des idées centrales de l'article est que l'éducateur doit connaître, d'une manière claire, le but de l'éducation, les étapes du processus éducatif à l'école générale, les objectifs correspondants à chaque étape, les moyens par lesquels se réalisent ces objectifs. La netteté du but, la connaissance précise des moyens, donnent à l'éducateur la possibilité de planifier son travail — par petites étapes et dans des perspectives d'ensemble — en tenant compte des exigences actuelles à l'égard des qualités de la personnalité de l'homme nouveau. A la lumière de ces idées, on analyse le processus éducatif qui se déroule dans notre école et on insiste sur les liens entre le plan instructif et celui de l'éducation, sous l'aspect de la présence des éléments d'actualité et en ce qui concerne l'accélération du rythme de la préparation des jeunes pour la vie.

L'article trace ensuite les grandes lignes conformément auxquelles on devrait élaborer, exécuter et étudier certains objectifs fondamentaux de l'attitude envers le travail, la discipline consciente etc.

Finalement, on expose des considérations concernant les méthodes employées dans le processus éducatif et on insiste sur le rôle et la contribution de l'éducateur à la réussite de ce processus

QUESTIONS OF ALL-ROUND TRAINING OF PUPILS IN THE GENERAL SCHOOL

(Abstract)

The article spotlights a few cardinal questions of education in Rumanian schools and of scientific research into man's personality in socialist society.

The educationalist, the article stresses, must clearly know the aims and stages of education in the general school, the objectives of each stage and the means of reaching those objectives. All this will enable the educationalist to plan his activities and to travel by easy stages along the road of education, while constantly meeting the present-day requirements of modern man's personality. The education process going on in Rumanian schools is examined in this light in all its instructional and educational aspects. Special consideration is given to modern methods of stepping up the rate of training the youth for life, to training pupils in a collective spirit, a correct attitude towards labour and self-discipline, and to the educationalist's part in achieving all this.

CONTRIBUȚII LA METODICA CERCETĂRII LECTURII INDEPENDENTE A ELEVILOR

Conf. univ. GH. T. DUMITRESCU
Asistent EMILIA BĂTRÎNU

Fenomenul lecturii independente la libera alegere este frecvent și firesc în rîndurile școlarilor, ale tineretului în general. Se știe că ei citesc nu numai cărțile de școală, nu numai pe cele recomandate de învățători, de profesori, de părinți. Foarte mulți caută, cu zel, și alte cărți în afară de acestea, alegîndu-și-le după preferințele personale sau sub influența diferiților prieteni, a unor persoane dinafara școlii și familiei, sub influența bibliotecilor, a standurilor din librării, din anticariate etc.

De aceea, privind analitic, în conținutul sferei lecturii generale a unui școlar se pot deosebi cîteva secțiuni. Noțiunea de lectură generală ar cuprinde tot ceea ce a citit și citește el. Aci intră și lectura manualelor școlare și lectura recomandată (dirijată) de părinți și școală, atît cea literară propriu-zisă, cît și cea științifică în general. În cadrul lecturii recomandate intră desigur cărți, fragmente, unele obligatorii, altele în mod facultativ. Lectura independentă are o poziție deosebită în procesul complex al formării tînărului.

Studiul de față constituie reflectarea rezultatelor unor cercetări asupra acestei probleme.

Care este specificul acestei probleme a așa-numitei lecturi libere, independente, particulare? Ea ține, într-un fel — după cum se știe —, de atitudinea contradictorie a unor tineri care constă în aceea că ei caută stăruitor să citească altceva decît ceea ce li se recomandă. Aceștia nu se simt totdeauna atrași de lecturile recomandate, mai ales dacă și recomandarea s-a făcut în mod puțin convingător. Ei se simt mai degrabă atrași de ceea ce nu li se recomandă, față de ceea ce li se pare că le-ar fi chiar interzis. Printre aceștia sînt unii care ajung chiar să neglijeze aproape total sau în parte lectura obligatorie prevăzută în manualele și programele școlare. Sînt, incontestabil, elevi și eleve care citesc mult după preferințe personale, fără a neglija însă și ceea ce li se recomandă. În mod normal, lectura aceasta trebuie să aibă loc numai în timpul liber al școlarilor.

Oricum, nu se poate contesta fenomenul lecturii unor cărți nerecomandate. El există atît în lumea tineretului din țările socialiste, cît și la acela din țările capitaliste. În sistemele burgheze, fenomenul implică și o îngrijorare pentru educatori. Această îngrijorare este motivată realmente de faptul că în societatea respectivă circulă și cărți cu conținut vicios, imoral, care, căzînd în mîna tineretului, pot influența în mod negativ formarea caracterului, a personalității.

Desigur că la noi o astfel de îngrijorare nu are nici o bază, deoarece în bibliotecile publice, ca și în cele personale, în librării și anticariate nu sînt cărți cu conținut imoral. În consecință, dacă în lumea țărilor capitaliste se poate ridica chiar problema împiedicării unei astfel de lecturi, la noi nu este cazul. Din contră, ceea ce se impune este cerința ca fenomenul să fie mai mult cercetat, studiat, să fie măsurată, precizată frecvența lui, cantitativ și calitativ, pentru ca să ne sprijinim și pe aceasta în orientarea și organizarea acțiunii instructiv-educative.

Lectura aceasta are un rol prea important ca să poată fi privită superficial sau total trecută cu vederea. Ea exercită adesea o puternică influență asupra formării personalității tinerilor. De cîte ori nu auzim în jurul nostru persoane care declară ritos : „Sînt ceea ce sînt datorită cărții... cutare sau genului cutare de cărți". De asemenea, în biografiile atîtor mari personalități se subliniază faptul că lectura anumitor cărți, care adesea le-au căzut în mînă probabil și întîmplător, a putut să le schimbe total și definitiv sensul vieții. S-ar putea cita numeroase cărți care au exercitat în trecut o hotărîtoare influență asupra unor generații întregi, deși nu numai că nu erau recomandate spre lectură, ci, din contră, criticate, combătute, interzise. Așa a fost, spre exemplu, situația cărților lui Marx și Engels în fosta societate burghezo-moșierească. Circulația lor n-a putut fi însă niciodată total împiedicată. Lectura lor, făcută adesea pe ascuns, a contribuit hotărîtor la schimbarea și la formarea atitudinii social-politice a multora pentru toată viața. În lumea burgheză se interzic cărți cu valoare științifică și revoluționară, dar se lasă în schimb să se răspîndească multe cărți imorale, vicioase, nedemne de om.

În societatea noastră socialistă, tineretul se întîlnește numai cu cărți științifice, tehnice, morale, artistice, care au dislocat total pe cele care ar fi putut dăuna educației tinerei generații. De aceea, lectura liberă a școlarilor este încurajată, fiind just apreciat importantul ei rol în formarea omului. Faptul acesta determină, impune, însă, cercetarea, studierea ei în mod științific, metodic.

În bogata și variata noastră literatură generală, deși tot ce se tipărește este bine selectat, există totuși cărți de mare popularitate, de intensă căutare în masa vîrstelor, a generațiilor și în cadrul fiecărei perioade. Ele corespund cerințelor, preferințelor, curiozității, uneori unui adevărat spirit de modă, de imitare, de tradiție.

Cercetările noastre repetate ne-au descoperit cărți de acest fel. Despre ele se va vorbi însă către finele acestui studiu.

Pentru toată însemnătatea ei este deci necesar să fie cercetată, cunoscută, măsurată și această secțiune din lectura generală a școlarilor — lectura la libera alegere —, atît din punct de vedere cantitativ, cît

și calitativ. Fără aceasta nu vom putea spune că ne cunoaștem cu adevărat elevii. Ne va rămîne necunoscut acest sector al preferințelor, al tendințelor mai mult sau mai puțin spontane, precum și sensul orientării elevului. Și, necunoscînd acestea, desigur că nu vom putea să lucrăm decît necorespunzător, adică după o imagine de elev în abstracto, nu după elevul real, concret.

★

Cum poate fi realizată o astfel de cercetare ? Neîndoios că este vorba de o chestiune delicată și dificilă, deoarece trebuie să poți pătrunde în intimitatea elevilor, să le cîștigi încrederea și sinceritatea deplină. Într-un fel, părinții o pot face mai ușor decît învățătorii și profesorii, dar și aceștia dispun de variate posibilități în acest sens. Apropierea cît mai mare de elevi, făcîndu-i să simtă expresia încrederii, înțelegerii și amiciției este calea hotărîtoare. În felul acesta, elevii vor fi sinceri în convorbirile cu educatorii, le vor pune la dispoziție bibliotecile personale, repertoriul lecturilor preferate, chiar caietele cu însemnări intime. Cînd părinții, învățătorii, diriginții reușesc să ajungă la aceasta, pot realiza în mod sigur foarte mult din punct de vedere educativ. De asemenea, urmărirea cercurilor de lectură, a cercurilor literare, artistice, tehnico-științifice din școală constituie o altă cale de a sesiza opiniile elevilor față de anumite cărți, de a constata intensitatea circulației anumitor lucrări.

În studiul prezent s-a ținut seamă de toate aceste posibilități, însă datele, materialele de bază au fost culese folosind precumpănitor metoda chestionarului. S-a colaborat în mod strîns cu învățătorii, cu diriginții și în unele cazuri chiar cu părinții. Metoda aceasta se poate folosi cu ușurință la clase întregi de școlari, prinzînd un anumit moment în evoluția aspectului cantitativ și calitativ al lecturii, luînd chiar caracter de măsurare statistică, matematică.

De obținerea unor valori absolute prin folosirea ei desigur că nu poate fi vorba. Cu toată relativitatea lor, aceste date au însă mare importanță pentru pedagogi, ajutîndu-i la cunoașterea elevilor, la studierea științifică a fenomenelor instructiv-educative și la orientarea, la programarea muncii. În acest domeniu, evitarea unei prea mari relativități a rezultatelor se poate realiza prin repetarea și îmbunătățirea neîncetată a formelor, a metodelor de cercetare și prin folosirea coordonată a mai multora.

Conștienți de relativitatea valorii datelor ce se pot obține în acest domeniu de cercetare, nu trebuie să cădem totuși în stare de inerție, ci să căutăm cu încredere și să tindem mereu spre perfecționarea metodelor și procedeelor de culegere și prelucrare a lor. De aceea, și noi socotim aci relativă exactitatea unor date pe care le-am putut culege, dar considerăm eficientă și cu perspective de perfecționare metoda de cercetare și de prelucrare a constatărilor.

Cum s-a procedat ?

Elevii și elevele au fost invitați să răspundă la următoarele întrebări:

1. Spuneţi titlurile cărţilor (cu numele autorilor) pe care le-aţi citit în timpul vacanţei de vară şi în cursul acestui an şcolar din proprie iniţiativă şi preferinţă, în afară de manuale şi de cele ce vi s-au indicat ca lectură obligatorie la cursuri.

2. Dintre acestea, ce cărţi aţi citit din biblioteca şcolii ?

3. Ce cărţi aţi citit din biblioteca familiei sau din cele pe care vi le-aţi cumpărat pentru biblioteca personală ?

4. Ce cărţi aţi împrumutat ?

5. Ce carte v-a plăcut mai mult ? De ce v-a plăcut ? Motivaţi.

6. Arătaţi ce fel de cărţi vă plac (vă interesează) mai mult. Anume : a) basme şi povestiri ; b) lecturi ştiinţifice şi tehnice ; c) lecturi cu caracter istoric, social, politic, ideologic ; d) nuvele, romane, schiţe ; e) poezii (versuri) ; f) lecturi cu caracter eroic, de aventuri, ştiinţifice, descoperiri.

S-au dat explicaţii elevilor, punct cu punct, spre a-i face să înţeleagă despre ce este vorba şi cum trebuie să răspundă. Au fost avizaţi că nu li se va pune notă în catalog şi li s-a cerut stăruitor să fie sinceri, corecţi în răspunsurile pe care le vor da. Pentru prezentarea lucrării, li s-au lăsat două zile, spre a putea să-şi revadă caietele, notiţele, să-şi reamintească conţinutul lecturilor şi numele autorilor.

Chestionarul a fost dat elevilor din clasele IV—VIII inclusiv, de la două şcoli din Bucureşti. Au fost cuprinse mai multe clase V—VIII. Considerăm însă că se poate începe o astfel de cercetare chiar de la finele clasei a III-a.

În general, răspunsurile s-au dat potrivit chestionarului. Greşeli au apărut îndeosebi în ce priveşte gruparea lecturilor. În cazul răspunsurilor mai puţin concludente a fost necesar să se stea de vorbă cu elevii. S-a procedat şi la un control asupra veridicităţii răspunsurilor, discutînd cu ei asupra conţinutului lecturilor indicate. În fine, au fost solicitate informaţii şi de la învăţători, profesori, diriginţi.

★

Ce aspecte, ce fapte importante din punct de vedere pedagogic a scos în evidenţă această cercetare ?

1. A arătat cît de bogată poate fi lectura particulară a elevilor pe durata unui an (timpul de şcoală plus vacanţele) şi cum evoluează dimensiunile ei de la o vîrstă la alta.

Spre exemplu, din efectivul de 36 elevi şi eleve al unei clase a IV-a 12 au citit între 5—15 bucăţi, 17 au citit între 3—5 şi 7 au citit între 1—2 (în afară de manuale).

La două clase a V-a, dintr-un efectiv de 64 elevi şi eleve 13 băieţi şi 12 fete au citit între 20—50 bucăţi, 11 băieţi şi 15 fete au citit între 5—20 bucăţi, iar un număr de 7 băieţi şi 6 fete au citit între 2—5 bucăţi.

La două clase a VI-a, cu un total de 65 elevi şi eleve, 14 băieţi şi 13 fete au citit între 20—50 bucăţi, 16 băieţi şi 12 fete — între 5—20 bucăţi şi 6 băieţi şi 4 fete au citit între 2—5 bucăţi.

La trei clase a VII-a, cu un total de 83 elevi, situația este următoarea : 16 băieți și 24 fete au citit între 20—50 lucrări, 17 băieți și 19 fete au citit între 5—20, 3 băieți și 4 fete au citit între 2—5 lucrări.

În fine, la două clase a VIII-a, întrunind 65 băieți și fete, s-a constatat că : 24 băieți și 21 fete au citit între 20—50 lucrări, 8 băieți și 8 fete au citit între 5—20, iar 3 băieți și 1 fată au citit între 1—5 lucrări.

După cum se observă, în general, din acest punct de vedere, elevii pot fi grupați în : a) cititori zeloși, b) cititori moderați și c) cititori slabi (lipsiți de interes pentru lectură). Încercînd să stabilim indicii (procentuali) ai fiecărei grupe pe vîrste, obținem următorul tablou statistic :

Clasa	Cititori zeloși %		Cititori moderați %		Cititori slabi %		Obs.
	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete	
a IV-a	33,34		47,22		19,44		băieți și fete
a V-a	20,45	18,75	16,90	23,45	11,00	9,45	
a VI-a	21,54	20,00	24,62	18,46	9,23	6,15	
a VII-a	19,28	28,91	20,48	22,90	3,61	4,82	
a VIII-a	36,92	32,31	12,31	12,31	4,61	1,54	

Poziția și evoluția indicilor din acest tablou scot în evidență lucruri pe care noi le-am constatat totdeauna cu prilejul unor astfel de cercetări. Spre exemplu, se poate observa că elevii și elevele cititori din proprie inițiativă, manifestînd deci preferințe personale în căutarea cărților, sporesc ca număr de la o clasă la alta. De asemenea, numărul celor care citesc puțin scade în măsura în care elevii urcă pe scara claselor școlare. Privind comparativ indicii grupelor de băieți și de fete, se observă același lucru. Pe această linie comparativă, ducînd analiza spre amănunte, se mai observă că, în general, coloana băieților arată indici pozitivi mai mari, în cazul de față cu excepția clasei a VII-a.

Desigur că aspectele acestea de proporționalitate nu au caracter permanent, ele putîndu-se prezenta diferit de la an la an, de la școală la școală, sub influența unui întreg complex de factori.

2. Un alt aspect care a fost scos în evidență se referă la modul cum își procură elevii cărțile de lectură preferată.

Astfel, din clasa a IV-a, 10 elevi au citit cărți din biblioteca familiei și personală, 15 numai din biblioteca școlii, iar 11 și le-au procurat prin împrumut.

La clasa a V-a (din totalul menționat) : 26 au avut cărțile în biblioteca personală sau a familiei, 23 le-au citit în biblioteca școlii, 15 au împrumutat cărțile de la alți colegi.

La clasa a VI-a, în aceeași ordine, elevii se grupează în : 30, 16, 19.

La clasa a VII-a în : 36, 28, 19.

La clasa a VIII-a în : 26, 26, 13.

Transpusă într-un tablou statistic, după indicii procentuali, situaţia se prezintă astfel :

Clasa	Cititori de cărţi luate cu împrumut	Cititori la biblioteca şcolii	Cititori cu bibliotecă personală (în familie)
	%	%	%
a IV-a	30,55	41,67	27,78
a V-a	23,43	34,34	42,23
a VI-a	29,23	24,62	46,15
a VII-a	22,89	33,74	43,37
a VIII-a	20,00	40,00	40,00

Din compararea acestor date reiese că elevii au tendinţa de a-şi procura singuri cărţile, de a-şi forma biblioteci proprii. Se observă că elevii îşi împrumută reciproc cărţi. De asemenea, mai iese în evidenţă faptul că biblioteca şcolii a fost relativ bine cercetată.

Toate acestea demonstrează că în lumea tineretului nostru lectura a devenit o necesitate — lectura particulară, independentă — că tineretul a devenit în masă preţuitor şi căutător al cărţii.

3. Un alt fenomen pe care l-a scos în evidenţă cercetarea a fost acela al cărţii celei mai căutate, mai interesante, cu circulaţia cea mai mare. Din materialul prezentat şi analizat reiese că în cursul anului cele mai căutate cărţi şi cele mai citite — la nivelul vîrstei şi culturii clasei a V-a — au fost următoarele. La fete, dintre lucrările româneşti locul întîi îl ocupă *Neamul Şoimăreştilor* (M. Sadoveanu), urmat de *Legendele Olimpului* (A. Mitru), *Din lumea celor care nu cuvîntă* (E. Gîrleanu), *Basme* (P. Ispirescu), opera lui I. L. Caragiale şi I. Creangă, iar dintre traduceri, cărţile lui Jules Verne, apoi *Robinson Crusoe* (Daniel Defoë), *Cei trei muşchetari* (Al. Dumas), *Mihail, cîine de circ* şi *Colţ Alb* (J. London). La băieţi predomină alte cărţi care în ordinea descrescîndă a cititorilor ar fi : cărţile lui Jules Verne, *Aventurile lui Tom Sawyer* (Mark Twain), *Cei trei muşchetari* (Al. Dumas), *Neamul Şoimăreştilor* (M. Sadoveanu), proza lui I. L. Caragiale, *Stiletul* (Rîbakov), *Ivanhoe* (W. Scott), *Toate pînzele sus* (R. Tudoran), *Timur şi băieţii lui* (A. Gaidar), *Săgeata neagră* (L. Stevenson).

La clasa a VI-a, în ce priveşte fetele, cărţile cu circulaţie dominantă sînt — în aceeaşi ordine descrescîndă — următoarele : proza lui I. L. Caragiale, cărţile lui Jules Verne, *Cei trei muşchetari* (Al. Dumas), *Aventurile lui Hucklerberry* şi *Aventurile lui Tom Sawyer* (Mark Twain), *Stiletul* (Rîbakov), *Neamul Şoimăreştilor* (M. Sadoveanu), poezii şi proză de M. Eminescu, *Cireşarii* (C. Chiriţă). La băieţi, succesiunea este următoarea : cărţile lui Jules Verne, *Aventurile lui Tom Sawyer* (Mark Twain), *Neamul Şoimăreştilor* (M. Sadoveanu), M. Eminescu, I. L. Caragiale, *Cei trei muşchetari* (Dumas), *Cireşarii* (C. Chiriţă), *Stiletul* (Rîbakov).

La clasa a VII-a fetele preferă, în aceeaşi ordine, operele lui I. L. Caragiale şi M. Eminescu, precum şi *Neamul Şoimăreştilor* şi *Cei trei muş-*

chetari. Băieții preferă : opera lui I. L. Caragiale, Jules Verne și M. Eminescu, *Cei trei mușchetari, Colț Alb* (J. London), *Neamul Șoimăreștilor* (M. Sadoveanu), *Ivanhoe* (W. Scott).

La clasa a VIII-a, în ordine descrescîndă, fetele preferă următorii autori : M. Eminescu, L. Rebreanu *(Pădurea spînzuraților* și *Răscoala),* G. Coșbuc, I. L. Caragiale, Titus Popovici *(Setea),* M. Sadoveanu *(Neamul Șoimăreștilor),* R. Tudoran *(Toate pînzele sus),* I. Creangă, Jules Verne, Al. Dumas *(Cei trei mușchetari, Laleaua neagră, Regina Margot* și *Contele de Monte Cristo),* G. Călinescu *(Enigma Otiliei),* W. Scott *(Ivanhoe),* Lampedusa *(Ghepardul)* etc.

Se observă că de la o vîrstă la alta (de la o clasă la alta) intră în circulație intensă, cu rol dominant, alte cărți. Cărțile cu cea mai mare circulație spun mult. Nu ne propunem să analizăm aici fenomenul, așa cum de altfel ar merita.

Se observă de asemenea că într-o oarecare măsură fetele preferă și caută alte cărți decît băieții.

Sesizarea acestor fapte are o deosebită însemnătate pentru toți cei care se preocupă de lectura copiilor, a tineretului — părinți, profesori, învățători, diriginți, scriitori.

4. Cercetarea efectuată a dus la cunoașterea elevilor și elevelor de către educatori, din punct de vedere al lecturii particulare preferate. Ea a scos în relief o latură a profilului psihologic al școlarilor, impunîndu-se astfel atenției cîteva grupe de lucrări preferate de elevi.

Astfel, după conținutul lor, așa cum s-a indicat și în chestionar, lecturile elevilor au putut fi clasificate astfel : a) fantastice (de tipul basmelor) ; b) cu conținut istoric și social ; c) cu conținut științific și tehnologic ; d) fantastico-științifice ; e) poezii (versuri) și f) lecturi privind teoria și tehnica sportivă.

Efectivele de elevi asupra cărora s-a aplicat cercetarea sînt : clasa a IV-a = 36 ; clasa a V-a = 66 ; clasa a VI-a = 68 ; clasa a VII-a = 114 ; clasa a VIII-a = 72.

În tabelul care urmează se reflectă situația și evoluția acestor genuri de lectură pe vîrste și pe sexe.

Clasa	Cititori de literatură fantastică (basme) %		Cititori de literatură cu caracter istorico-social %		Cititori de cărți științifice și tehnice %		Cititori de cărți cu conținut fantastico-științific %		Cititori de versuri %		Lectură pe teme sportive %
	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete	
a IV-a	41,67		33,34		5,55		19,44				
a V-a	10,61	18,19	12,12	25,75	4,64	4,54	18,19	6,06	10,61	7,57	
a VI-a	7,50	11,76	25,00	20,58	4,40	2,94	19,00	8,82	11,76	13,23	
a VII-a	4,38	7,01	27,12	34,22	10,54	2,64	19,32	6,15	2,64	6,15	1,75
a VIII-a	4,17	—	50,00	38,88	2,78	1,39	4,17	2,78	13,88	15,28	2,78

Socotim că nu este necesar să extindem prea mult descrierea, interpretarea datelor, deoarece prin citirea cu atenție a tabelului se pot desprinde clar aspectele esențiale. Și, pentru ca situația să poată fi mai ușor urmărită și interpretată, totul a fost calculat și aci după principiul indicilor procentuali. Indicii despărțiți prin linia punctată arată că citirea basmelor (la clasele a VII-a și a VIII-a), a versurilor și a lecturii pe teme sportive nu a fost cuprinsă în calculul de coordonare cu celelalte genuri, ci în mod separat.

Ce se poate desprinde din analiza acestui tablou ?

Ce valoare are această clasificare a elevilor după tipul de lectură preferată ?

Incontestabil, — așa cum s-a mai menționat — că nu se poate vorbi de o valoare absolută a acestei clasificări. Dar, din punct de vedere psiho-pedagogic, este deosebit de utilă și valoarea ei relativă. Pedagogii se conduc și după valorile relative, aprofundîndu-le, măsurîndu-le neîncetat.

Oricît de relativă este valoarea preferințelor față de o categorie sau alta de lecturi, nu se poate contesta însă că ele exprimă ceva din specificul psihologic al lectorului, constituind o trăsătură a persoanei sale. Ele pot avea realmente semnificația indicatoare că elevii — băieți și fete — prezintă anumite particularități de vîrstă și individuale de care trebuie să ținem seama în procesul instructiv-educativ.

Se știe însă că profilul moral al elevilor se modifică sub puterea învățămîntului și educației, sub influența învățătorilor, profesorilor, a colegilor, a organizațiilor de copii și tineret, a membrilor familiei etc. În concordanță cu acest fapt evoluează desigur și preferințele lor literare, culturale. De aceea, datele prezentate în tabelul de mai sus trebuie privite ca exprimînd numai o anumită perioadă din evoluția psihică și culturală a elevilor cercetați. Mai departe, preferințele lor vor fi supuse, în continuare, modificărilor. Uneori, modificarea acestora se impune chiar ca o sarcină pedagogică precisă.

Din tabel se desprinde clar faptul că de la o vîrstă la alta, de la o treaptă școlară la alta evoluează și preferințele elevilor față de o categorie sau alta de lectură. Se observă, spre exemplu, fenomenul trecerii treptate de la literatura fantastică de tipul basmelor, specifică primei copilării, către literatura cu caracter științific, istoric, social și fantastico-științifică, în care se reflectă procese superioare de gîndire, de afectivitate și de voință. La unii elevi, trecerea aceasta se realizează mai repede, la alții însă întîrzie mai mult. Cultura mitică, în general, sub influența școlii este repede înlocuită de cea științifică, logică. Se observă în tabel cum fantasticul de tipul basmelor este înlocuit de fantasticul științific. Totuși, se pare că sînt copii care nici nu mai au prilejul să treacă prin lumea fantastică a basmelor, fiindcă nu se mai întîlnesc cu ea nicăieri, nici în familie, nici în cercuri de cunoscuți. Copiii aceștia a căror gîndire se „maturizează" repede, devine logică, științifică, de timpuriu, ajung să nu mai guste frumusețea basmelor. Între cărțile cu circulația cea mai mare nu se mai numără cele cu basme. (S-ar putea ca astfel de cercetări printre copiii de la sate să arate o altă situație).

Problema aceasta a copilăriei care nu trece prin lumea basmelor poate că ar necesita o discuție specială la care să ia parte pedagogi, psihologi, literați, oameni de artă. Mai este necesară această trecere? Mai este posibilă această trecere azi, cînd toată civilizația, inclusiv cea mai direct legată de copii, cînd și jucăriile reflectă cunoștințe științifice și tehnice avansate?

În tabel se observă de asemenea deosebiri între preferințele fetelor și ale băieților de la o vîrstă la alta.

5. Un alt aspect care a fost scos în relief de datele cercetării și care prezintă importanță psiho-pedagogică, derivă din răspunsurile pe care le-au dat elevii la întrebarea: Ce carte v-a plăcut mai mult și pentru ce v-a plăcut? Motivați.

Din analiza relatărilor făcute de elevi reiese o întreagă gamă de motive care-i conduc și care, deși exprimate individual, pot fi totuși încadrate în anumite tipuri. Unul din aceste motive îl constituie la unii „frumosul", „recreația", „desfătarea", „odihna", „plăcerea de a afla ce se spune în carte", „plăcerea de a citi o vorbire frumoasă, glumeață, veselă...". Alt motiv îl constituie plăcerea de „a afla", „de a vedea" cum „luptă oamenii și copiii" pentru bine, pentru dreptate, plăcerea deci în fața faptelor de înaltă moralitate, de patriotism, de cinste. Alții sînt conduși în alegerea cărților de un adevărat interes științific, mărturisind că le plac acele cărți din care învață „ceva serios", „cunoștințe serioase, nu fleacuri", „știință adevărată". Interesul pentru tehnică, pentru cunoașterea practică a diferitelor aparate, mașini apare uneori strîns legat de cel științific, alteori apare separat. Mulți băieți declară că preferă cărți „despre mașini", „despre radio". Un alt motiv ar putea fi desemnat prin termenul de căutarea senzaționalului, a „palpitantului", exprimat prin astfel de propoziții: „Îmi plac bucățile care fac să-mi bată inima cînd le citesc", „Prefer cărțile cu povestiri de vitejie, de curaj", „Cel mai mult îmi plac cărțile cu fapte pline de aventuri". În fine, se găsesc și motivări de acest fel: „Literatura cu caracter realist mi se pare mai interesantă". Preferarea lecturilor cu „caracter realist" începe să fie menționată de unii elevi încă din clasa a VI-a, dar ajunge la frecvență mare îndeosebi la cei din clasa a VIII-a.

6. Cercetările au mai scos în evidență încă un fapt asupra căruia educatorii trebuie să-și sporească atenția. Este vorba de fenomenul lecturii unilaterale, frecvent la atîția băieți și fete. Aceștia au tendința de a se menține stăruitor numai la un anumit tip de cărți. Spre exemplu, elevul C. din clasa a VII-a a citit doar cîteva basme și două cărți ale lui Jules Verne: *Copiii căpitanului Grant* și *Insula misterioasă*. Atît conținutul basmelor, cît și al acestor cărți ale lui Jules Verne, face apel la fantezia elevului și insuflă eroism. Este adevărat că ultimele sînt cărți care au și un conținut științific, prezentînd largi descrieri geografice, elemente din științele naturii, pe lîngă afirmarea unor fapte de mare curaj, de aventură. Totuși, lectura lui este unilaterală în această etapă, deși elevul se afirmă ca spirit viu în general. Eleva D. din aceeași clasă spune că-i plac basmele și numai ele îi sînt lectura preferată. Prezintă o întreagă listă de basme citite. Pentru o elevă de clasa a VII-a, acesta

constituie un exemplu de lectură mult unilaterală. La toate clasele se găsesc multe exemple de acest fel. Găsim interesant să prezentăm listele de lecturi ale unor elevi în care — deşi pe deoparte ne bucură, ne smulge admiraţia nivelul ştiinţific al preocupărilor respective — se profilează totuşi aspectul negativ al unilateralizării prea de timpuriu. Spre exemplu, lista elevului R.T. din clasa a VIII-a, în care 9 din cele 12 cărţi notate sînt numai de fizică, ne prezintă net tipul elevului „fizician", iar pentru viitor pe fizicianul profesionist. Iată titlurile : *Mica fizică, Ce este televiziunea ? Energia şi omul, Cosmosul apropiat şi îndepărtat, Biografia atomului, De la radioactivitate la reactor, Istoria fizicii, Transformarea directă a diferitelor forme de energie în energie electrică şi mecanică, Umbre încătuşate* (fantastico-ştiinţifică). La el nu apare preocuparea faţă de versuri, de romane, de artă. Menţionează trei titluri de bucăţi literare, care de altfel nu pot fi nici ele socotite realmente ca lecturi la libera alegere, deoarece sînt prevăzute ca obligatorii la curs. Este vorba de nuvela *Desfăşurarea* de M. Preda şi de romanele lui M. Sadoveanu : *Mitrea Cocor* şi *Fraţii Jderi*. Alături de fizician, iată tipul, să-i zicem, de tehnician — elevul O.G. din clasa a VII-a — care a avut ca lectură preferată, un an, următoarele titluri de lucrări : *Construieşte singur, Bicicleta, Construirea aparatului de radio, Aparat de radio cu tranzistori, Mica fizică, Micul audioamator, Mici automatizări, Ce este televiziunea ?, Fizica distractivă, Radioul, Staturi pentru posesorii de televizoare* etc. Pe lîngă acest gen de lucrări, îi mai plac cărţile fantastico-ştiinţifice şi poliţiste. Iată şi tipul „astronomului" — eleva D.L., clasa a VIII-a —, care a citit şi pe care o preocupă lecturi ca acestea : *Astronomia elementară, Nebuloasa din Andromeda, Ţara norilor purpurii* şi alte lecturi cu conţinut fantastico-ştiinţific. În fine, iată şi interesantul tip al „navigatorului" (poate, mai bine spus, al marinarului constructor, al constructorului de nave), care se afirmă chiar din clasa a V-a, citind : *Istoria navelor, submarinelor şi torpilelor, Istoria vechilor nave, Istoria vaselor cu aburi, Lumea tăcerii* — şi arată totodată că se interesează tot atît de mult şi de avioane şi de automobile. (E vorba de elevul P.E. din clasa a V-a).

Oricît ne-am bucura de profilarea frumoasă a acestor şcolari, nu este pedagogic să trecem cu vederea faptul că unilateralitatea lecturii particulare ar putea să influenţeze negativ asupra dezvoltării lor armonioase, multilaterale, asupra orientării lor în viaţă, în general. De aceea, fenomenul o dată descoperit, depăşirea lui se impune ca sarcină pedagogică. Aşa cum s-a discutat mai sus, cu tact special, educatorii în general pot modifica preferinţele elevilor, orientîndu-i şi reorientîndu-i şi spre alte genuri de cărţi. Trecerea de la lectura unilaterală la cea multilaterală este cu totul posibilă şi ea trebuie realizată, ajutînd elevii să întîlnească variate genuri de cărţi şi cultivîndu-li-se interes faţă de conţinutul lor.

★

În încheierea acestui studiu, se impun a fi subliniate următoarele concluzii :

— Cercetarea lecturii particulare, independente a elevilor se prezintă ca o necesitate în munca instructiv-educativă.

— Metodica folosită de noi — despre care am vorbit în acest studiu — s-a dovedit eficientă. Ea va putea, incontestabil, să fie perfecționată neîncetat.

— Cercetările de acest fel ne ajută să ne cunoaștem și mai bine elevii și elevele. Desigur că această cunoaștere poate fi întregită, acordîndu-se atenția nu numai cercetării lecturii elevilor, ci și creațiilor artistice și literare prin care ei se pot manifesta. Menționăm aceasta aici, în treacăt. Pedagogic, cultivarea compunerilor libere s-a dovedit deosebit de eficace. Folosirea metodei compunerilor libere poate să stimuleze capacitatea elevilor de a-și exprima clar gîndurile, sentimentele, căutările, făcîndu-i creatori de literatură specifică psihologiei vîrstei lor. Problema aceasta merită și ea o discuție și o cercetare specială.

— Cercetări de felul celei prezentate sînt necesare — așa cum s-a văzut — și pentru că ele ne arată situația lecturii elevilor, nivelul și lipsurile ei momentane.

— Rezultatele obținute îi ajută pe educatori în orientarea lecturii elevilor, determinîndu-i să intervină spre a evita alunecarea către unilateralitate.

— Dată fiind valoarea lecturii independente, se impune ca ea să fie sprijinită și cultivată prin mijloace cît mai adecvate, se impune să creăm posibilități ca elevii să aibă la dispoziție cărți din domenii variate. Bibliotecile școlare au de îndeplinit un rol important în ce privește asigurarea unei lecturi multilaterale a elevilor. Bibliotecarii noștri nu au numai funcția de păstrători ai inventarului de cărți, ci sînt și educatori ai elevilor, ajutîndu-i să se orienteze în domeniul lecturii. Aceștia, împreună cu profesorii, trebuie să se îngrijească permanent de completarea bibliotecii după principiul multilateralității, ca și după principiul particularității vîrstelor. În același timp, se înțelege că lucrarea aceasta o vor face bine numai dacă vor întreprinde și cercetări de felul celei de față, colaborînd cu învățătorii, diriginții, profesorii și părinții.

— Perioadele cele mai potrivite pentru efectuarea unei astfel de cercetări sînt, desigur, începutul anului școlar și sfîrșitul lui. Pentru probleme speciale pot fi întreprinse cercetări și în timpul anului, îndeosebi pe la jumătatea lui, cerute fiind adesea de necesitatea cunoașterii evoluției lecturii doar la unii băieți sau la unele fete.

— Ca o concluzie finală ne îngăduim să subliniem încă o dată ideea că preocuparea față de cercetarea lecturii particulare trebuie să apară ca o reală sarcină pedagogică, implicată procesului de cunoaștere și dirijare a formării omului.

К МЕТОДИКЕ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

(Р е з ю м е)

Самостоятельное свободное чтение является обычным явлением в жизни человека развитого общества. В жизни молодежи оно играет очень важную роль, так как сила прочитанного может оказать решающее влияние.

Исходя из этого положения авторы провели систематическое исследование содержания и об'ема самостоятельного чтения учеников и учениц в возрасте от 10 до 15 лет IУ-УIII-ых классов общеобразовательной школы.

Методика исследования предусматривала письменные ответы на вопросы, индивидуальные беседы, контроль тетрадей учащихся, беседы с преподавателями, классными руководителями, родителями.

С психо-педагогической точки зрения полученные результаты имеют поливалентную характеристику. Этим достигалось более полное знание учащихся; были получены данные в связи с их психическим развитием, были уточнены списки любимых книг, выявились направления профессиональной ориентации и др.

Педагогический анализ этих данных помогает учебно-воспитательной работе, указывая какие задачи встают перед воспитателями и родителями.

Авторы считают, что исследование самостоятельного чтения должно проводиться в начале и в конце каждого учебного года.

CONTRIBUTION À LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE RELATIVE À LA LECTURE INDÉPENDANTE DES ÉLEVES

(Résumé)

La lecture libre est un phénomène fréquent dans la vie de l'homme des sociétés avancées. Pour la jeunesse, elle a un rôle particulièrement important, pouvant exercer une influence puissante sur son esprit.

Les auteurs, conscients de cette réalité, ont entrepris une recherche systématique sur le contenu et les dimensions de la lecture indépendante préférée des élèves — garçons et filles — de quelques écoles de Bucarest, âgés de 10—15 ans, c'est-à-dire des classes IV—VIII de l'école de culture générale.

La méthode de la recherche a été complexe, impliquant des réponses écrites à un questionnaire, des conversations individuelles et le contrôle des cahiers de lecture des élèves, des entretiens avec les instituteurs, les professeurs, les professeurs principaux et les parents. Les matériaux obtenus ont été classés comparativement, mathématiquement, inductivement, en faisant ressortir une série d'espects spécifiques à ce phénomène d'auto-instruction, dans la complexité du processus de la préparation pour la vie de la jeunesse. La méthode s'est avérée efficiente.

Au point de vue psycho-pédagogique, l'utilité des résultats a un caractère polyvalent. On est arrivé à mieux connaître les élèves, on a pu acquérir des indications sur leur développement psychique, on a pu découvrir les livres les plus recherchés et saisir les lignes d'orientation professionnelle chez les uns etc. L'interprétation pédagogique de tous ces faits aide considérablement le travail instructif-éducatif, indiquant aux enseignants et aux parents des tâches caractéristiques.

Pour toutes ces raisons, la recherche concernant la lecture indépendante des élèves s'impose comme une nécessité, notamment à la fin et au début de l'année scolaire.

CONTRIBUTIONS TO THE METHODOLOGY OF RESEARCH INTO INDEPENDENT READING BY PUPILS

(Abstract)

Independent reading is a phenomenon frequently observed in man living in advanced societies. For the youth, it is extremely important as it is apt to influence them. This precisely was the motive power which made the authors embark on a systematic research into the nature and size of independent reading by pupils aged ten to fifteen (i. e. forms four-erght) in several general schools in Bucharest. The methodology included written answers to questionnaires, private talks, check-up

of the lists of books read by pupils, talks with schoolmasters, teachers, form-masters and parents. The material obtained was compared and interpreted mathematically and inductively, the authors reaching some interesting conclusions as to the part played by this phenomenon of self-instrucon within the process of training the youth for life.

The method used has proved efficient. Indeed, it has enabled a better knowledge of pupils and their psychical development, it has shown which books are more widely read and what careers the pupils are more likely to choose upon graduation, etc.

The pedagogical interpretation of all these data will be of great help in the instructional-educational work, showing the teachers and parents what targets to aim at. This makes the check-up of independent reading by pupils a cardinal requisite at the beginning and end of each school year.

DESPRE ÎNCEPUTURILE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PUBLIC ÎN SATELE DE LA SUD-VEST DE BUCUREȘTI

P. ROMAN și *S. DIACONU*

1. PROBLEMA DESCHIDERII ȘCOLILOR SĂTEȘTI.

În expunerea de față intenționăm să prezentăm cîteva aspecte mai caracteristice legate de apariția învățămîntului public sătesc într-o zonă care, de cîțiva ani, face obiectul cercetărilor noastre [1]. Vor fi menționate unele localități situate pe rîurile Ciorogîrla, Sabar și Argeș care se cuprind astăzi în limitele administrative ale Capitalei, iar în trecut făceau parte din plasa Sabar. Limitarea în spațiu este de natură să reducă generalul la particular, dar nu e mai puțin adevărat că, în cazul de față, particularul se înscrie într-un proces istoric general, care, în punctele sale esențiale, nu este cu nimic estompat de particular, care prezintă, în același timp, și un specific local.

În timp, subiectul aci tratat se referă îndeosebi la perioada dintre anii 1838 și 1848. Anul 1838 marchează începutul organizării de către stat a învățămîntului rural în Țara Românească, iar anul 1848 marchează închiderea școlilor sătești de către contrarevoluție.

Începutul învățămîntului public sătesc în regiunea de la sud-vestul orașului București are loc în perioade de destrămare a economiei feudale și de formare a celei capitaliste. Acesta va scoate la iveală noi forțe sociale, cu necesități noi, care vor impune transformări pe plan structural, în conformitate cu cerințele dezvoltării economice.

În zona din jurul Capitalei, realitățile social-economice erau cele generale, cu un specific local [2]. Aci, procesul de destrămare a relațiilor feudale era mai accentuat ca în alte regiuni, din cauza economiei de schimb mai intense. Sistemul arendării, renta în bani, mișcarea forței de

[1] Vezi în acest sens: P. Roman, *O așezare neolitică la Măgurele*, în revista „Studii și cercetări de istorie veche", XIII, 2, 1962, p. 259—271; Ibidem, *Valorificarea la clasă a cercetărilor de istorie locală*, revista „Studii și articole de istorie", p. 375—387; P. Roman și S. Diaconu, *Evoluția proprietății asupra pămîntului în satele de la sud-vestul Bucureștilor în secolele XVI—XIX*, Comunicare prezentată în cadrul Societății de științe istorice și filologice, filiala București, în martie 1964.

[2] Vezi pe larg această problemă la P. Roman și S. Diaconu, *loc. cit.*

muncă, ca să dăm cîteva exemple, sînt, în perioada de după 1800, destul de răspîndite.

Despre un învățămînt sătesc, organizat de către stat, nu se poate vorbi înainte de 1838. Existau pînă la acea dată, ici, colo, școli particulare [3], inițiate și susținute de către boieri, iar în unele cazuri de săteni.

Din județul Ilfov ne sînt cunoscute, spre sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul celui de-al XIX-lea, școli „pentru învățătura săracilor copii" pe lîngă bisericile de la Greci [4], Vășianca [5], Florești din Deal [6], Furdurești [7]. Aceste școli se bucurau de danii din partea domnitorilor care constau din scutelnici, bolovani de sare și scutirea dascălului de dajdie, dijmărit și vinărici.

Pe baza Regulamentului Organic, Regulamentul școlar din 1832 se ocupa pe larg de organizarea învățămîntului de diferite trepte, precizîndu-i scopurile, diviziunile, conținutul, organizarea administrativă, sistemul de notare, baza materială etc.

Astfel, împărțindu-se învățămîntul în patru trepte, se stabilește că prima treaptă, adică școlile începătoare, se vor crea abia la nivelul capitalelor de județe. Așadar, Regulamentele Organice „n-au creat învățămîntul la sate", căci „pentru boierii care au redactat Regulamentul Organic, poporul începe abia cu tîrgoveții !" — observa pe bună dreptate V. A. Urechia [8]. În fapt, prin regulament se da o organizare a învățămîntului corespunzătoare situației social-economice existente și stadiului la care ajunsese această formă suprastructurală pînă în acel moment. Regulamentele Organice fac, fără îndoială, un pas însemnat înainte în dezvoltarea învățămîntului în ansamblu. Că necesitatea unui învățămînt și în lumea satelor se făcea simțită, fie ea într-o formă rudimentară, dar oricum pe linia dezvoltării sale anterioare, reiese totuși și din regulament.

Art. 362, secția III, cap. VIII, ultimul paragraf, prevede datoria cîntăreților sau tîrcovnicilor de „a învăța copiii satului carte și cîntări" [9]. Preocuparea aceasta revine

[3] Referiri la aceste școli face V. A. Urechia în *Istoria școalelor de la 1800—1864*, București, 1892, vol. I, p. 53, 86—89, 101, 150. Într-un interesant studiu publicat în „Revista Arhivelor", VII, 2, 1964, p. 155—162, Ilie Popescu Teiușan ne face cunoscute unele școli înființate de săteni în Oltenia, după 1831 și înainte de 1838. Informația noastră actuală nu ne permite să consemnăm existența unui fenomen similar și în județul Ilfov, dar faptul că satele au putut trimite, în și după 1838, mai mulți candidați de învățători pentru pregătire la Colegiul de la Sf. Sava, care știau să scrie și să citească, lasă deschisă posibilitatea depistării unor asemenea școli în viitor.

[4] Școala era făcută de Dumitrache Locusteanu pe timpul lui Mihai Șuțu. Copiii învățau fără plată, iar dascălul lua simbrie de la boier. Școala funcționa încă în 1813. (Cf. V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. I, p. 86—87, 101).

[5] Școala exista în 1803 pe lîngă biserică și ambele vor fi înzestrate de Alex. Moruzi cu 15 oameni scutiți de dajdie (*Ibidem*, p. 87—88).

[6] Un hrisov domnesc din 1803 ne arată că școala funcționa dinainte de 1792 și continua să existe în 1803, cînd este miluită de domn, împreună cu biserica, cu 100 bolovani de sare și 15 lude scutiți de dajdie (*Ibidem*, p. 88).

[7] Școala care funcționa pe lîngă biserică este miluită în 1803 de către domn cu 6 lude (*Ibidem*, p. 89).

[8] *Op. cit.*, vol. I, p. 150 și 160.

[9] *Regulamentul Organic*, T.R., București, 1847, p. 332.

în legiuri — dovadă a necesității sale — în 1834, cînd în regulamentul pentru întocmirea de seminarii pe lîngă Mitropolie și episcopii, devenit lege în noiembrie 1834, se arată că preoții ieșiți din seminarii și numiți parohi pe la sate „sînt obligați să țină acolo școală și să învețe pe copiii tuturor locuitorilor: cetirea, scrierea și cele patru operațiuni" [10]. Dar numai în februarie 1836 s-a deschis seminarul [11] și absolvenții urmau de-abia din 1840 să fie numiți la sate ca parohi.

Pentru prima dată în Țara Românească, pe linie de stat, școlile sătești apar în și după 1838. Prin adresa sa din 24 ianuarie 1838, Departamentul din lăuntru, bazat pe prevederea regulamentară referitoare la cîntăreți sau țîrcovnici mai sus specificată, ce nu se găsea „încă pusă în lucrare" [12], face știre Eforiei școalelor naționale că a dat circulară ocîrmuirilor de județe „ca potrivit cu glăsuirea pomenitului articol prin înțelegere cu proprietarii moșiilor să și puie în lucrare textul regulamentului, înființîndu-să prin toate satele școli" [13].

Copiii urmau să învețe numai iarna, de la 1 noiembrie pînă la sfîrșitul lui martie, pentru ca în restul anului „să se îndeletnicească spre ajutare părinților lor la lucrarea pămîntului" [14].

Luînd notă de adresa Departamentului din lăuntru — mai sus menționată — Eforia scrie profesorilor din județe ca să „caute tineri feciori de popă sau alții care să primească a urma într-acea școală cîtăva vreme să să deprindă la învățăturile începătoare și apoi să fie datori aceia a ține școală în vre-un sat". Se specifica că acești tineri pot fi recrutați dintre cîntăreți sau grămătici „ce sînt pe la bisericile satului" [15].

Acestea sînt primele acte publice care, pornind de la o prevedere regulamentară vagă, dar foarte prețioasă îndeosebi pentru că indica baza materială pe care se va ridica învățămîntul la sate, se referă la începuturile învățămîntului sătesc. Pentru a pune în practică prevederile acestora existau posibilitatea materială pentru remunerarea dascălilor și chiar dascălii, care erau de căutat exclusiv printre prezenții sau viitorii țîrcovnici sau cîntăreți de biserici. Altfel, posibilitatea legală și materială de plată a acestora nu era de găsit. S-a putut de asemenea găsi portița de pregătire a viitorilor învățători: școlile începătoare din capitalele de județe, iar în București, Colegiul de la Sf. Sava, transformîndu-se, în același timp, și în școli normale. Lipseau încă localurile, mobilierul, învățătorii și înțelegerea stăpînilor locali.

---

[10] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. I, p. 260.

[11] *Ibidem*, p. 319.

[12] Ilie Popescu Teiușan, în studiul citat, p. 160, arată că școlile înființate în satele oltenești pînă la 1838 nu se datorează unei măsuri oficiale, luate de sus, pe baza legiuirilor existente. Acestea sînt opera sătenilor înșiși, a setei lor de lumină.

[13] Arhivele statului, București, Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, T.R., Dosarul 6050/1838, f. 12 și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 1. Întrucît noi folosim în studiul de față exclusiv fondul Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice de la Arhivele statului, București, pentru economie de spațiu vom indica în continuare, în note, numai dosarul, anul și fila.

[14] Dosarul 6050/1838, f. 12.

[15] Dosarul 6050/1838, f. 12 v. Cf. și adresa din 14.II.1838 a Eforiei către profesorii școlilor normale de prin județe (*Ibidem*, f. 15, sau V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 2—3).

2. LOCALURILE DE ȘCOLI. BAZA MATERIALĂ.

Conștientă de faptul că întîrzierea deschiderii școalelor sătești se poate datora „numai din mijlocele de a se găsi prin sate sau a se clădi case într-adins pentru școli", Eforia socotea că „aceste mijloace s-ar putea lesne înființa cînd proprietarii moșiilor vor îmbrățișa cu bunăvoință această punere la cale" [16]. În martie 1838, Eforia se adresează Marii logofeții a bisericilor cu rugămintea ca aceasta să pună în vedere mitropoliei, episcopilor și mănăstirilor să dea sau să facă case pentru școli [17]. În cazul mănăstirilor, îndărătnicia era și mai mare și a fost necesară o cerere energică adresată egumenilor mănăstirilor Sf. Ecaterina, Mihai Vodă și Radu Vodă, care „pînă acum nici o punere la cale" nu făcuseră, „ca în cel mai scurt soroc să puneți în lucrare cele de cuviință pentru înființarea școlilor prin satele acelei mănăstiri" [18]. În primăvara anului 1839 nu se înaintase prea mult în problema localurilor de școli și Departamentul din lăuntru a trebuit să poruncească ocîrmuitorilor care „încă nu s-au pătruns de duhul poruncilor" ca „să insufle în gîndul și voința domnilor proprietari" să săvîrșească casele de școli și să nu să îngreuneze țăranii pentru a „face aceste întocmiri" [19].

Eforia întocmise pentru clădirile de școală un plan regulat pe care, tipărindu-l în 2 000 de exemplare, l-a trimis pe la sate. Temîndu-se ca nu cumva acel plan să constituie un impediment, se atrăgea atenția că el nu este obligatoriu, ci trebuie luat numai ca model. Se specifica totodată : „clădirile unor asemenea încăperi se pot săvîrși și din gard cu nuiele, numai să fie alicite și lipite bine cu pămînt" [20], să aibă ferestre cu geam. Dacă proprietarii au case deșarte, să se folosească acelea, iar satele alăturate, mai mici de 50 familii fiecare, se pot uni pentru a face o singură școală [21].

Cu toate aceste mari concesii, care aveau să aibă urmări imediate și îndelungate asupra desfășurării procesului de învățămînt, localurile de școli constituiau încă o problemă. În toamna anului 1838 se cerea ocîrmuitorilor de județe să-i așeze pe învățători fie în localurile de școală, fie în casele de sfat „sau în oricare altă încăpere, vremelnicește pînă ce la viitoarea primăvară se vor face încăperi pentru școale" [22]. Dar și în cursul anului 1839 problema localurilor nu fusese rezolvată, fapt care-l determină pe ocîrmuitorul județului Ilfov să ceară Eforiei să-i mai țină pe candidații de învățători în școală pînă la 26 octombrie al acelui an [23].

---

[16] Dosarul 6033/1838, f. 1 v.
[17] *Ibidem*, f. 4.
[18] *Ibidem*, f. 31, 31 v ; v. și f. 50 referitoare la cererea adresată mănăstirii Mihai Vodă, în septembrie 1838, pentru a da loc de școală și lemne din pădure.
[19] Dosarul 6033/1838, f. 230.
[20] *Ibidem*.
[21] *Ibidem*, f. 230 v.
[22] Dosarul 6069/1838, f. 76 și 76 v.
[23] Dosarul 6059/1838, f. 195.

În toamna și în iarna anului 1839 localurile au început a se construi. O deducem din raportul întocmit asupra situației școlilor din județul Ilfov, în aprilie 1840 [24]. La acea dată toate satele din zona care ne preocupă aveau clădiri de școală. Unele erau construite din nou, cu lemne din pădurile proprietarilor și cu banii sătenilor [25], altele erau închiriate sau date de proprietari. Toate trebuiau însă lărgite cu prispă și adăugite cu tindă. Una, cea de la Simidreni, „cu nici un mermet nu poate fi bună" ; alta, cea de la Domnești de Jos, era patrulateră, cu latura numai de 2 stînjeni, neputînd „împlini trebuința", iar a treia, de la Cornetu din Vale, trebuia lungită și lărgită cu cîte un stînjen, rînduită temelia și înălțat tavanul.

Problema localurilor de școli timp îndelungat n-a putut fi rezolvată, fiind actuală în fiecare an. Profesorul școlii normale din Ilfov, referindu-se la încăperile de școli sătești, arăta că acestea „fiind rău făcute și lăsîndu-le și neisprăvite s-au dărăpănat" [26], deoarece cele mai multe erau făcute din nuiele cu pari bătuți în pămînt și „amenință mai toate să cază" [27]. Apoi, acele școli — spune același profesor — „sînt cu totul nepotrivite cu trebuința" au pardoseala pe pămînt, sînt scunde, iar sălile fiind mici nu pot permite „cu nici un chip" aplicarea metodei lancasteriene de învățare a copiilor [28]. Starea jalnică a localurilor de școală a făcut ca, în iarna anului școlar 1843—1844, numai în trei sate din întreaga plasă Sabar (Măgurele, Dobreni, Streini-Dobreni) să învețe copiii în localurile desemnate anume pentru școală. În rest, candidații de învățători învățau cîte 3—4 copii prin casele lor [29]. Vara, fiind candidații plecați la pregătire, camera de școală era folosită de arendași ca magazie pentru bucate, ori se „lăsa pustie de intrau vitele într-însa și sfărîmau tot" [30]. În aceeași situație se găseau școlile sătești și în 1848, anul închiderii lor.

Cu două zile înainte de începutul revoluției, Eforia mai făcea o ultimă revenire, cerînd să se clădească din nou încăperi de școli și să se repare „fără zăbavă" cele care erau „în proastă stare" [31]. Lipsa lemnelor pentru încălzit determina deseori sistarea cursurilor [32].

Mobilierul școlar era determinat de metoda lancasteriană care presupunea un număr de bănci și semicercuri. Conform regulilor, el nu s-a putut realiza în această etapă în lumea satelor, deoarece lipseau, în primul rînd, spațiul adecvat iar, în al doilea rînd, fondurile necesare. În 1844, adresîndu-se departamentului din lăuntru [33], Eforia

---

[24] *Ibidem*, f. 231, 231 v, 231 bis, v și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 152—153.

[25] Locuitorii satului Călțuna au făcut școală împreună cu cei din satul Slobozia, contribuind cu 800 lei (Dosarul 1769/1844, fl. 144).

[26] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 216.

[27] Dosarul 2105/1843, f. 25 v.

[28] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 200. Într-o adresă din 31 mai 1844 către Eforie, profesorul școlii normale din Ilfov înainta o listă de starea materială a școlilor din județ, inclusiv a celor din plasa Sabar. Se arăta nepotrivirea clădirilor școlare cu scopul pentru care erau destinate, dărăpănarea și micimea lor. Propunea ca localurile în ființă să se dea pentru case de sfat, iar cele începute să se dărîme și să se facă altele potrivite. (Idem, *Școalele sătești din România*, București, 1868, anexa 38, p. 69 și lista de la p. 70—71).

[29] Dosarul 1769/1844, f. 5—6.

[30] Dosarul 1755/1844, f. 67 v.

[31] V. A. Urechia, *Istoria școalelor de la 1800—1864*, București, 1892, vol. II, p. 341.

[32] Dosarul 1735/1844, f. 1 v.

[33] *Ibidem*, f. 1.

limitează acel mobilier la două table, un scaun pentru învățător și scaune pentru elevi, table de mucava pentru fixarea hîrtiilor tipărite, un dulap pentru arhiva școlii și o putină pentru apă.

3. ÎNVĂȚĂTORII ȘCOLILOR SĂTEȘTI. SITUAȚIA SOCIALĂ, MATERIALĂ ȘI PREGĂTIREA ÎNVĂȚĂTORILOR SĂTEȘTI.

Un alt factor important în procesul de învățămînt este învățătorul. Noțiunea de *învățător de școală sătească* s-a cristalizat treptat. O discuție interesantă s-a dus pe această temă în 1843, între Departamentul din lăuntru, care cerea lămuriri, și Eforie, aceasta fiind nevoită să le dea [34]. Rezultă de aci următoarele : profesorul școlii normale se adresa ocîrmuirii locale cu cererea să-i trimită tîrcovnici sau alți tineri care vor „fi avînd cevași învățături de citire și scriere".

Pentru deprindere, aceștia se țineau în școala normală cîte patru luni, pe timpul verii (26 aprilie—1 iulie, 15 august—26 octombrie). Aceasta ținea timp de 3—4 ani pînă cînd se pregăteau, vreme în care se numeau candidați de învățători. Iarna aveau datoria să învețe pe copii în școlile satului. După ce dobîndeau cunoștințele trebuincioase se numeau învățători și primeau la mînă „un înscris" prin care se așezau ca învățători în satele de unde veniseră. După aceea, ei nu mai veneau în capitala județului decît o săptămînă sau două pentru a lua instrucțiunile de la profesor și a mai repeta. Nu se hotărîse cît anume urmau acei învățători să slujească în învățămînt în mod obligatoriu, de teamă ca nu cumva să nu se poată face recrutarea candidaților, dar Eforia se gîndea să fixeze un termen de cinci ani, conform unui legămînt.

Recrutarea viitorilor învățători s-a dovedit însă o treabă dificilă. În mai 1838, Eforia arăta Vorniciei din lăuntru că a primit rapoarte din care reieșea că la unele din școlile normale au început „a se aduna candidați de învățători dintre tîrcovnici" [35]. La unele județe se adunaseră de la 50 pînă la 180 de candidați, dar la altele, și se indicau nouă districte, „și mai cu seamă Ilfovul de la care nici răspuns" nu s-a primit, „s-a lăsat cu totul în nelucrare această folositoare întocmire" [36].

La 12 octombrie 1838 fuseseră pregătiți și trimiși la sate candidații de la Domnești, Florești (Vîrteju-Nefliu de mai tîrziu) și Clinceni [37]. Existau la pregătire, în același timp, candidații pentru satele Slobozia, Bragadiru, Simidreni-Chirculești [38]. În decembrie, pregătirea tuturor candidaților zonei cercetate de noi continua, inclusiv a celor sloboziți în octombrie, iar în unele cazuri — de exemplu Măgurele — nu se desemnaseră nici măcar candidații [39]. Candidații urmau să frecventeze cursurile de la Colegiul Sf. Sava și după 1 ianuarie 1839, dar după vacanță nu s-a mai întors nici unul. În martie, se cerea ocîrmuirii de Ilfov „să dea stra-

[34] Dosarul 2105/1843, f. 10.
[35] Dosarul 6050/1838, f. 18 și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 5.
[36] Dosarul 6069/1838, f. 55 și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 6.
[37] Dosarul 6059/1838, f. 6 v și 7.
[38] *Ibidem*, f. 15 v. și 26.
[39] *Ibidem*, f. 29.

nică poruncă ca negreșit acum după Sfîntul Gheorghe să vie în școală toți acei candidați" [40]. În urma măsurilor luate s-au întors cîțiva, printre care și cei de la Domnești [41]. Între 1 iulie și 15 august școala normală a intrat în vacanță, iar candidații s-au slobozit pe la sate spre a pregăti pe copii [42], urmînd ca între 15 august și 1 octombrie să revină la școala de la Sf. Sava [43]. Din adresele profesorului școlii normale, înaintate Eforiei, rezultă că, în general, pînă la 1 noiembrie 1839 candidații de învățători fuseseră deja desemnați și pregătiți pentru a deschide școlile la sate [44].

Dar abia se statorniciseră prin sate candidații de învățători și a și început fluctuația și lipsa lor de la pregătire în școlile normale [45]. Numai în cazuri excepționale găsim același candidat de învățător doi ani la rînd. Frecvent, au loc schimbări continue, chiar în cursul anului întîlnindu-se cîte 2—3 candidați la același sat. Așa se face că în această vreme avem de-a face în general cu candidați de învățători, nu și cu învățători. Spre sfîrșitul perioadei aci tratate, după 1846, înregistrăm o oarecare stabilitate. Desele schimbări provocau serioase perturbări atît în procesul de învățămînt, cît și în pregătirea candidaților. Faptul îl determină pe profesorul școlii normale să se adreseze, în iunie 1844, Eforiei școalelor, aducîndu-i la cunoștință că neregulata urmare a candidaților „stînjenește cu totu predarea învățăturilor, pentru că după ce sînt unii îndărătnici încît abia se arată cîte o săptămînă pe an în școală, apoi cei mai mulți șed numai cîte trei-patru zile" [46]. Apoi, continuă: „Niciodată nu i-am putut vedea strînși pă toți în școală și cel mult se află patruzeci sau cincizeci într-o săptămînă, premenindu-se în altă săptămînă alții" [47]. Fluctuația și slabele cunoștințe ale candidaților îl determină pe profesorul școlii normale din Ilfov, ajuns la disperare, să ceară Eforiei, în septembrie 1844, ca, „spre a putea avea aceste sate odată învățători bine deprinși", să fie aduși la învățătură fiii acelor candidați ajunși în vîrstă de 13 ani „să urmeze în școală trecînd regulat învățăturile școalelor începătoare", iar candidații să învețe iarna pe copiii satelor fără a mai veni vara la învățătură [48]. Era o propunere interesantă, care ținea cont de realitățile materiale și ar fi fost în măsură să dea învățămîntului sătesc absolvenți a patru clase începătoare. Propunerea nu s-a pus însă în practică.

Greutatea deosebită în recrutarea candidaților de învățători și instabilitatea acestora aveau cauze adînci, de ordin material și social. Viitorii candidați erau căutați printre țîrcovnici, fii de preoți, grămătici sau

[40] *Ibidem*, f. 33—34, 59, 59 v, 60.
[41] *Ibidem*, f. 81.
[42] *Ibidem*, f. 162.
[43] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 106.
[44] Dosarul 6059/1838, f. 197—204, 208—209.
[45] Dosarul 6039/1838, f. 281 ; dosar 6059/1838, f. 246, 254 ; dosar 1769/1844, f. 107, 139, 143—144, 156.
[46] Dosarul 1769/1844, f. 35.
[47] *Ibidem*.
[48] *Ibidem*, f. 101.

„alții" [49], dar indiferent de originea sau de poziția socială a celor desemnați, ei trebuiau să devină, în același timp, și cîntăreți sau țîrcovnici, deoarece, conform prevederilor regulamentare, nu exista o salarizare anume pentru dascălii de sate, ci numai obligația cîntăreților de a învăța pe copiii satelor carte și cîntări. Aceștia primeau două chile de bucate din magazia de rezervă și doi lei pe an de la fiecare enoriaș sătean [50]. Regulamentul Organic nu precizează anume dacă bucatele sau banii erau prevăzuți pentru învățarea copiilor, dar din faptul că preotul și paraclisierul primeau numai alimente, reiese că banii se suplimentau în acest scop.

Din această stipulație rezulta, mai întîi, că leafa candidaților era în funcție de numărul enoriașilor dintr-un sat. Ori, în cazul zonei cercetate de noi, această salarizare putea varia între 140 și 400 lei pe an [51]. Unii dintre enoriași încercau să se sustragă de la plată și era necesară intervenția Eforiei către Departamentul din lăuntru, cu rugămintea ca să dea poruncă „a se supune la plata leului hotărît pentru învățătorii satelor toți șăzătorii într-acest sat fără osebire, precum preoți, diaconi, jurați, vătășei, dorobanți, mazîli, boieri", „căci de va rămînea plata numai pă familiile de birnici ajutoru ce să cere pentru învățător va fi foarte puțin și prin urmare nu se vor putea ține la acele școale oameni mai aleși dintre săteni" [52].

Pe timpul pregătirii, candidații de învățători trebuiau să se întrețină singuri. Adresîndu-se profesorului școlii normale, în vara anului 1838, Eforia cerea știre despre acei candidați „cu ce mijloace au venit la învățătură, adică unde au lăcașul și hrana zilei de s-a adus merinde fiecare cu sine de la sate sau li s-a dat în mînă leu cu ce a fost să plătească acum la Sfîntu Gheorghe fieștecare sătean" [53]. Întreținerea în școlile preparatoare fiind costisitoare, ea era una din pricinile care-i determinau pe candidați, odată veniți, să fugă. Eforia arăta în 25 mai 1838 Vorniciei din lăuntru că „acești candidați de învățători se plîng că nu pot ședea la învățătură cîte două luni", „din pricină că n-au de cheltuială ca să-și întîmpine hrana" și solicita ca, pe lîngă cei doi lei, să li se dea, din cutia satului și cheltuială pentru hrană pe timpul celor două luni [54].

La micimea lefii se adăuga plata ei neregulată. Prin regulament, cei doi lei urmau să fie dați de săteni în două rate și anume: un leu la Sf. Gheorghe (23 aprilie) și altul la Sf. Dumitru (26 octombrie). Candidații trebuiau să-și ia cei doi lei din mîna enoriașilor, *fără amestecul subocîrmuirilor* [55]. În martie 1839, candidații aflați în pregătire la Sf. Sava, nu-și primiseră banii și bucatele pe un an întreg și aceasta îi determina ca „neîncetat" să ceară „voie a se mai întoarce pe la satele lor; căci n-au cu ce-și mai ține cheltuielile, din pricină că nu și-au primit plata pe anul trecut" [56].

Concretizînd și mai mult faptele, menționăm, spre exemplu, că la Domnești candidatul de învățător nu-și primise jumătate din salariu pe 1838, iar cel de la Bragadiru nu luase nimic [57]. Neplata lefii la timp a determinat absențe permanente ale candida-

[49] Dosarul 6050/1838, f. 15 și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 2—3.
[50] *Regulamentul Organic*, T.R., București, 1847, p. 332.
[51] Dosarul 6059/1838, f. 6 v, 7, 15 v, 26, 231 bis. v, 248.
[52] Dosarul 6069/1838, f. 73 v.
[53] *Ibidem*, f. 22, 22 v.
[54] Dosarul 6050/1838, f. 18, 18 v și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 5.
[55] Dosarul 6069/1838, f. 79.
[56] Dosarul 6059/1838, f. 55 v, 58, 58 v, 244.
[57] *Ibidem*, f. 248.

ţilor de învăţători de la pregătire în timpul verii. Cînd li se făcea cîte o dojană, toţi arătau „că slujescu mai degeaba că s-a săturat de cînd sînt într-această slujbă şi că roagă a să slobozi ca să-şi caute de muncă" [58]. Deoarece se apropia vremea examenelor, profesorul şcolii normale din Ilfov cerea, în iunie 1844, să li se plătească banii, fiindcă altfel „vor fugi ear" şi unii vin fără cărţi, „avîndu-le lăsate pă la zălog pentru hrană" [59]. Totodată, cerea să fie opriţi aleşii satelor să-i mai primească în sat pe acei candidaţi pe vremea verii, cînd trebuie să fie la şcoală [60].

Constatîndu-se, dar şi pretextîndu-se greutăţi în strîngerea celor doi lei de către învăţători — deoarece nici sătenii, nici ocîrmuirile n-o considerau ca o dare regulată [61] — Eforia a cerut, în mai-iunie 1844, ca cei doi lei să se strîngă o dată cu dajdia visteriei şi să se ducă la subocîrmuire de unde să se împartă învăţătorilor [62]. Eforia a avut cîştig de cauză, dar experienţa a dovedit că învăţătorii întîmpinau greutăţi şi mai mari în primirea lefii „fiind siliţi a trepăda de multe ori pă la subcîrmuiri", fără a-şi primi leafa nici chiar după trecerea a 2—3 trimestre sau chiar a unui an [63]. Pentru remediere, s-a propus ca leafa să se dea de două ori pe an (23 aprilie şi 26 octombrie), la cancelaria cîrmuirilor, deoarece atunci învăţătorii şi candidaţii se aflau în oraş pentru pregătire [64].

Dar principala cauză care făcea să nu se poată găsi „învăţători numai pentru plata de doi lei", se datora situaţiei sociale a celor desemnaţi drept viitori învăţători.

„Mulţi însă dintre aceşti tineri — spune Eforia Departamentului din lăuntru — sau că sînt birnici supuşi la toate însărcinările acestei trepte, sau clacaşi pă moşii străine, îndatoraţi la toate dările proprietăreşti" [65]. Întrucît numai scutirea acestor candidaţi de dările proprietăriceşti „măcar numai de clacă dacă nu şi de dijmă", scutirea lor de plata capitaţiei şi „alte îndatoriri ce atîrnă de administraţie" [66] ar fi „cel mai de căpetenie interes care poate să îndemne pe ţîrcovnici a se însărcina cu îndatoririle de învăţători" [67], Eforia cere „să se poruncească" „d-lor proprietari de moşii" în sensul arătat [68]. Rezolvarea acestei probleme va fi însă dificilă şi de lungă durată. Printr-o adresă din februarie 1839 către Marea logofeţie a bisericilor, Eforia şcoalelor arată că unii arendaşi „fac supărare învăţătorilor" [69], apucîndu-i pe aceştia „prin silnice mijloace cu dorobanţi ca să plătească toate drepturile proprietăriceşti cu cuvînt că acei candidaţi le sînt daţi de clăcaşi prin contracturile arendării" [70]. De aceea,

[58] Dosarul 1769/1844, f. 35.
[59] *Ibidem*, f. 62.
[60] *Ibidem*, f. 35 v
[61] Dosarul 1755/1844, f. 4 şi 4 v.
[62] *Ibidem*. Prima încercare în acest sens se face la septembrie 1838, dar fără succes (Dosarul 6069/1838, f. 79 şi 79 v).
[63] Dosarul 1755/1844, f. 99.
[64] *Ibidem*, f. 99 v.
[65] Dosarul 6069/1838, f. 73.
[66] *Ibidem*.
[67] Dosarul 6033/1838, f. 140.
[68] Dosarul 6069/1838, f. 73.
[69] Dosarul 6033/1838, f. 140.
[70] Dosarul 6069/1838, f. 99.

Eforia cerea ca la încheierea contractelor arendării moșiilor bisericești și publice să se stipuleze și scutirea învățătorilor „de dijmă, clacă și celelalte ale proprietății" [71]. Cît despre proprietari, ocîrmuitorul, „prin ale sale bune mijloace către d-nii proprietari și arendași", să facă în așa fel încît învățătorii să nu mai fie supărați [72].

O dificultate permanentă rezultă din împotrivirea proprietarilor și preoților de a primi pe învățători drept cîntăreți sau paracliseri, „dorind a da chilele de bucate la vreun sprijinit al lor" și, din această cauză, mulți candidați de învățători „neputînd trăi cu cei doi lei, ori se leapădă de slujbă sau nu o fac cu stăruință" [73].

Uneori învățătorii erau supuși la plata capitației, cum s-a întîmplat în iunie 1845 în județul Ilfov, călcîndu-se dispozițiile care prevedeau plata acesteia din cutia satului [74].

Permanenta mișcare a candidaților de învățători mai are și alte explicații. Unii candidați erau „neprimitori de învățătură" sau bătrîni și trebuiau înlăturați [75]. Uneori se făcea simțită intervenția arendașilor, care recomandau ei satelor anumiți candidați în locul altora (de exemplu la Domnești, Cornetu, Slobozia) [76].

O listă referitoare la starea socială a candidaților de învățători din zona studiată de noi, întocmită în iunie 1846 [77], arată că un număr mare de preoți îndeplineau funcția de învățători (din 11 sate, de exemplu, 6 aveau preoți). De altfel, un an mai tîrziu, printr-o circulară a Eforiei către profesorii școalelor normale din județe [78], se atrăgea atenția că mulți seminariști ies prea tineri și nu pot să se preoțească, deci să fie numiți învățători pînă la împlinirea vîrstei de hirotonisire. La împlinirea vîrstei, sau la eliberarea vreunei parohii, aceștia alergau să se preoțească [79], constituind una din cauzele fluctuației permanente a învățătorilor.

Satele, suportînd material remunerarea învățătorilor, erau acelea care alegeau candidatul și puteau cere schimbarea lui. Cum titlul acelor candidați nu le conferea și un drept, satele aveau latitudinea de a respinge un candidat propus din afară, cum s-a întîmplat de exemplu la Chiajna [80], unde candidatul trimis de profesorul școlii normale n-a fost primit. Eforia, pe de altă parte, încă din această vreme încerca să dirijeze centralizat mișcarea învățători'or, dar n-a reușit decît să schițeze unele măsuri. Fiind aleși de sat, interesele diverselor grupuri jucau un rol important în schimbările survenite. Mari emoții a provocat, în ianuarie 1846, faptul că învățătorul satului Vărăști

[71] Dosarul 6033/1838, f. 140 v.
[72] Dosarul 6069/1838, f. 99.
[73] Dosarul 1755/1844, f. 4 v.
[74] Dosarul 1751/1845, f. 28, 29, 61.
[75] Dosarul 6059/1838, f. 254.
[76] *Ibidem*, f. 283 ; Dosarul 1751/1845, f. 170 ; Dosarul 1769/1844, f. 156. La Ciorogîrla, candidatul fusese izgonit de proprietar și înlocuit cu altul care nu cunoștea tablele de citire (V. A. Urechia, *Școalele sătești în România*, București, 18[illegible], anexa 33, p. 62).
[77] Dosarul 1751/1845, f. 109 v, 110—111.
[78] Dosarul 1282/1847, f. 36.
[79] Dosarul 2105/1843, f. 11 ; Dosarul 1751/1845, f. 136, 136 v, 146 ; Dosarul 1287/1847, f. 49.
[80] Dosarul 1751/1845, f. 186 și 186 v.

(plasa Sabar) a fost „prins de militar" și dus la cîrmuire. Aceasta a făcut ca, „speriindu-să toți învățătorii, cei neînsurați au fugit părăsind școalele" [81]. De-abia în mai 1846 candidatul acelui sat a fost eliberat.

Pregătirea viitorilor candidați se făcea la Colegiul Sf. Sava, în timpul verii. În anii 1838—1839 datele fixate pentru pregătire n-au putut fi însă respectate, iar durata procesului de învățămînt n-a atins, în multe cazuri, nici două luni.

Învățăturile primite la început de candidați se reduceau la citire, scriere, caligrafie, la cele patru operații din aritmetică, la catehism, „toate rugăciunile religioase cîte sînt mai de căpetenie la închinăcione și la strana bisericească" [82], la cunoștințe de geografie [83], „cîntări bisericești pă cît se va putea" [84]. Învățătorii se pregăteau după metoda lancasteriană, pe table anume întocmite după acea metodă. Pentru rugăciuni s-a tipărit o cărticică care costa 20 parale [85]. Pe tot timpul învățăturii candidații urmau să plătească cîte doi lei pentru cărți și leafa cîntărețului ce-i învață cîntările bisericești [86]. Pronunțatul caracter religios al pregătirii viitorilor candidați reiese, credem, destul de limpede din cele expuse. După statornicirea școlilor, cunoștințele primite de viitorii învățători nu au suferit schimbări deosebite.

Eforia, în 16 septembrie 1843, răspunzînd [87] la un chestionar al Departamentului din lăuntru, arăta că pentru a primi titlul de învățător, acela „trebuie să știe a citi slobod, a scrie frumos și deslușit, a ști pe dinafară și cu înțelesul său catehismul legii creștinești, a cunoaște cîntările bisericești", a ști aritmetică „cîtă se cere" pentru trebuințele casei, a avea cunoștințe despre „căutarea vitelor la boală" și alte învățături folositoare sătenilor. În timpul liber va repeta declinările, compunerile și catehismul întreg, pe care, cînd va veni la școala normală, vara, să-l știe pe dinafară cît se va putea mai bine [88].

4. CONTROLUL ȘI ÎNDRUMAREA.

Încă de la început, Eforia s-a preocupat de controlul procesului de învățămînt și de stabilirea unei ierarhii administrative pentru învățămîntul sătesc. Toate acestea nu afectau însă nici un fond public. Profesorul școlii normale a fost transformat într-un for administrativ, de îndrumare și control al activității viitorilor învățători. Cum practic, era imposibil ca acesta să poată efectua un control eficient, Eforia a hotărît, în 1838, ca dintre candidații de învățători care se aflau adunați la școlile normale să se aleagă pentru fiecare plasă cîte unul dintre „cei mai

[81] *Ibidem*, f. 82.
[82] Dosarul 6069/1838, f. 22—23 și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 105.
[83] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 105.
[84] Dosarul 6069/1838, f. 23.
[85] *Ibidem*, f. 22—23.
[86] *Ibidem*, f. 77.
[87] Dosarul 2105/1843, f. 13—14.
[88] Vezi instrucțiunile referitoare la comportarea învățătorului (Dosarul 1287/1847, f. 126, 126 v., 127).

deprinși și mai deștepți în slujba lor", care să fie așezați învățători la cîte un sat mai mare și aceștia să îndeplinească și funcția de subrevizori [89]. Numirea lor ca învățători la satele mai mari era determinată de condițiile materiale, deoarece în timpul inspecțiilor trebuiau să fie la acel sat doi învățători în loc de unul, iar banii strînși trebuind să se împartă între cei doi : subrevizorul lua 2/3, iar cel care se ocupa numai cu învățătura copiilor 1/3. Subrevizorul era dator a inspecta, în timpul iernii, toate școalele comunale, cercetînd învățăturile, îndreptînd neorînduielile și raportînd profesorului școalei normale. De altfel și profesorul școlii normale trebuia să facă revizia școlilor din județ în timpul vacanței de vară.

În 1843 Eforia, constatînd din experiență că subrevizorii nu-și pot îndeplini sarcinile, deoarece slujba lor nu era îndestul plătită și cei mai mulți se lepădau de ea, a propus ca fiecare învățător să dea subrevizorului zeciuială din leafa sa (nu și din bucate), plătită în două „cîșturi" : jumătate la Sf. Gheorghe și jumătate la Sf. Dumitru, în felul acesta înjghebîndu-i-se o leafă de 3-400 lei pe an [90].

Epoca își punea amprenta pînă și în sistemul de plată a subrevizorilor : zeciuială da țăranul, zeciuială da și învățătorul. De altfel, fusese sau era încă clăcaș pe moșia proprietarului. Plata subrevizorilor depindea, așadar, direct de plata învățătorilor și greutățile întîmpinate de ultimii în primirea ei afectau și situația materială a subrevizorilor. Cîteva zile mai tîrziu domnitorul a aprobat „vremelnicește pînă se va dovedi rezultatul" [91]. Pe acest temei, Eforia a dat profesorilor școlilor normale din județe instrucțiuni să aleagă subrevizori ori dintre cei în ființă, ori dintre învățătorii mai buni, care să nu aibă alte îndatoriri „decît a se preumbla din sat în sat și a cerceta școalele", în vreme de iarnă o dată pe lună (în plăși mai mari o dată la două luni), iar vara la trei luni o dată, cheltuielile de deplasare le suportau din salariu. Ei trebuiau să observe dacă învățătorii își fac datoria, dacă merg la biserică, să adune de două ori pe an cataloagele de la învățători cu însemnare de toți enoriașii și copiii lor care învață sau nu la școală [92].

5. PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV.

Conform primelor dispoziții [93], școlile urmau să funcționeze între 1 noiembrie 1838 și sfîrșitul lunii martie 1839, în restul timpului copiii trebuind să-și ajute părinții la munca cîmpului.

În zona pe care o studiem, primele școli ar fi trebuit să se deschidă la Domnești, Florești și Clinceni, deoarece candidații acelor sate fuseseră sloboziți în acest scop la 12 octombrie 1838. În decembrie, același an, ei se găseau încă la școala de la Sf. Sava, așa încît nu poate fi vorba

[89] Dosarul 6069/1838, f. 71, 71 v, 72 și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 7.
[90] Dosarul 2103/1843, f. 2 și 2 v. și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 231—232.
[91] Dosarul 2105/1843, f. 2 v.
[92] *Ibidem*, f. 3, 3 v, 36, 36 v.
[93] Dosarul 6050/1838, f. 12—13 și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 1—2.

de funcționarea acelor școli. În vacanța de la 20 martie pînă la 23 aprilie 1839, candidații de la Sf. Sava au fost sloboziți pe la satele lor și aveau obligația să adune pe toți copiii enoriașilor și să le arate să citească [94]. Nici un candidat din regiunea pe care am studiat-o nu fusese însă la pregătire, deoarece după vacanța de iarnă nu se mai întorseseră, așa încît nu se putea pune problema deschiderii vreunei școli în satele de aci în acea vacanță. Nici în intervalul 1iulie — 15 august 1839 nu credem că s-a îndeletnicit vreun candidat de învățător cu pregătirea copiilor satelor de la sud-vestul Capitalei, deoarece cei mai mulți nu fuseseră la pregătire în intervalul 23 aprilie — 1 iulie ; cei care trecuseră pe la Sf. Sava stătuseră foarte puțin timp, iar candidaților li se făcuse mențiunea să adune copiii „numai în zilele în care aceștia nu vor fi întrebuințați de părinții lor la lucrul cîmpului" [95]. Situația se menține așa pînă în jurul datei de 1 noiembrie 1839, dată de la care putem considera că în regiunea de la sud-vestul Bucureștilor s-au deschis în general școlile sătești.

Puteau învăța în aceste școli „toți copiii enoriașilor cîți vor fi în vîrstă de la 5 pînă la 15 ani" [96], inclusiv copiii de țigani ale căror familii aveau locuințe prin sate și trebuiau să plătească cei doi lei [97]. Nefiind admise școlile mixte, nu exista posibilitatea materială a învățăturii pentru fete în lumea satelor.

Principiul gratuității învățămîntului la sate se impunea din însuși suportul său material, sătenii fiind aceia care suportau cheltuielile legate de el. Legiuirea lui Bibescu din februarie 1847 îl consemnează ca atare la articolul 8 [98]. Nici obligativitatea, deocamdată a băieților, nu este străină de această etapă. În decembrie 1844, ocîrmuirea de Ilfov a trimis „într-adins dorobanți spre a îndemna pă locuitorî (din Călțuna) a-și da copiii la școală" [99]. În octombrie 1847, profesorul școlii normale din Ilfov, referindu-se la mersul frecvenței în anul școlar 1846—1847, se adresează Eforiei arătîndu-i că „mulți locuitori orbiți de deosebite superstiții nu ar fi voind a-și da copiii la școală". Cere să se găsească o pedeapsă „pentru unii ca aceștia" [100].

Situația social-economică a satelor, starea materială a școlilor făceau ca procesul de învățămînt să se desfășoare în limite înguste. În iarna anului 1839—1840 s-a făcut pregătirea primilor elevi. O inspecție a profesorului școlii normale din județul Ilfov în regiunea care ne preocupă [101], în aprilie 1840, arată că în iarna care trecuse fuseseră pregătiți în unele sate între 18 și 40 de elevi, iar în altele nu se pregătise nici un elev (Cornetu din Vale). Se găseau de asemenea la învățătură, în școli, între 9 și 27 elevi (la Dărăști, de exemplu). O adresă către Eforie a profeso-

[94] Dosarul 6059/1838, f. 55.
[95] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 105.
[96] Dosarul 6059/1838, f. 55.
[97] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 150.
[98] Dosarul 1267/1847, f. 90.
[99] Dosarul 1769/1844, f. 156 v.
[100] Dosarul 1287/1847, f. 124.
[101] Dosarul 6059/1838, f. 231, 231 v, 231 bis, 231 bis v și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 152—153.

rului școlii normale din Ilfov (iunie 1840) [102] consemna în județ 116 școli sătești cu 2 154 elevi, dintre care, în plasa Sabar, 29 școli cu 642 elevi, mai mulți decît în oricare altă plasă. Frecvența nu s-a schimbat nici în anii care au urmat. Dimpotrivă, sînt ani cînd ea este chiar mai slabă ca în 1840. În ianuarie 1844, profesorul școlii normale din Ilfov se plîngea că în iarna aceea, din cauza proastei stări a localurilor, învățătura copiilor a fost mai slabă decît în anul 1843, în majoritatea satelor cîte 3—4 copii învățînd carte în casele candidaților [103].

O statistică din iunie 1844 asupra frecvenței din județul Ilfov dă un număr de 1562 elevi în 129 școli, din care în plasa Sabar 37 școli și 420 elevi [104]. O comparație cu cifrele din 1840, enumerate mai sus, ne indică o creștere a numărului absolut de școli și o scădere substanțială a numărului de elevi. În cazul plășii Sabar, diferența în minus era de 222 elevi. Cifrele statistice din 1845, urcînd numărul școlilor din județul Ilfov la 144, scad numărul școlarilor la 1 429, iar cele din 1846, scăzînd numărul școlilor la 131, urcă numărul școlarilor la 1 985 [105].

Problema obiectelor de învățămînt, a conținutului acestora, a metodei de predare, a preocupat de la început organele care au inițiat învățămîntul la sate. Programa analitică în școlile publice de la sate a fost fixată de Eforie astfel : citire, scriere, catehism, aritmetică elementară, lucrarea pămîntului și economia casei [106]. Dar, așa cum vom vedea, acesta va fi un program pus cu greu în aplicare, iar despre un învățămînt de patru clase la sate se va putea vorbi mult mai tîrziu.

Pentru vacanța de primăvară a anului 1839, Eforia se mulțumea să ceară candidaților — cunoscînd probabil foarte bine la ce se reducea știința acestora — doar să arate copiilor „a învăța să citească" și să-i ducă la biserică, pînă în Paște, în toate zilele, iar după Paște, sîmbătă seara, duminică dimineața și la toate sărbătorile [107].

Drept manuale urmau să servească, în cazul citirii, table „cari vor cuprinde maxime morale și religioase" ce trebuiau să se tipărească în tipografia colegiului Sf. Sava, tipografie care urma să sosească de la Paris în vara anului 1838 [108]. Catehismul, aritmetica, lucrarea pămîntului, s-au tipărit tot în table [109]. Adresîndu-se domnitorului, Eforia propunea, în aprilie 1839, ca tablele de citire, catehismul, aritmetica și alte elemente să fie date fără plată, ca să nu se împovăreze sătenii. Cărticelele cu conținut moral, religios, economia cîmpului trebuiau să se vîndă la un preț foarte scăzut [110]. Pentru scris s-au recomandat „table de piatră de care se găsesc în munții noștri" [111].

---

[102] Dosarul 6059/1838, f. 278 și 178 v.
[103] Dosarul 1769/1844, f. 5.
[104] *Ibidem*, f. 64
[105] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 300, 302.
[106] *Ibidem*, p. 4 ; Dosarul 6069/1838, f. 7—8.
[107] Dosarul 6059/1838, f. 55.
[108] Dosarul 6069/1838, f. 8 și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 4.
[109] *Ibidem.*
[110] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 136—137.
[111] Dosarul 6069/1838, f. 8.

Metoda folosită în predare era cea lancasteriană, „care singură poate da copiilor de părinți săraci cea dintîi învățătură fără cheltuială" — glăsuia Regulamentul Organic [112].

Modul cum își făceau învățătorii datoria este dedus din pregătirea lor profesională și pedagogică, din faptul că socoteau aceasta ca pe o sarcină care nu le era plătită.

O inspecție a profesorului școlii normale din Ilfov în aprilie 1840 [113] arăta în anumite cazuri: „candidatul lipsea" (Măgurele), în altele: „citirea și scrierea cu băgare de seamă" (Florești, Domnești de Jos), în altele „învățătura cu puțină băgare de seamă" (Clinceni, Dărăști, Simidreni), iar într-un caz, din 35 elevi, numai patru „cunoștea slova și nici nu scria din multa neorînduială a candidatului". De aceea au loc multe reclamații ale sătenilor contra învățătorilor [114]. Locuitorii din Cornetu se plîngeau, în 1844, că al lor candidat „nu-și împlinește datoriile, lipsind mai totdeauna din sat" [115]. Propuneau în loc un altul, despre care, un an mai tîrziu, scriau subocîrmuirii de Sabar că „s-au luat de gînduri de relele urmări" ale sale „care izvorăsc din dorul beției" [116]. Satul propunea un al treilea și în 1847 se putea constata că acesta nu se văzuse prin școala normală decît 2—3 zile [117]. La Clinceni, locuitorii se plîngeau că învățătorul „nu i-ar fi învățînd pe copii", iar subrevizorul la inspecția făcută l-ar fi găsit „cu adevărat abătut" [118]. Alți învățători, îmbolnăvindu-se, închideau școlile fără să lase înlocuitori [119].

Prin instrucțiunile din septembrie 1847 privitoare la comportarea învățătorului [120] se preciza că acesta are datoria să țină școală între 6 octombrie și 23 aprilie. La intrarea în școală va face cu școlarii rugăciunile de dimineață, la ieșire cele de seară, iar la prînz tabla lui Pitagora. Se va sili, „prin mijloace omenoase", a deprinde pe școlari la învățături, nu va îngădui înjurături sau vorbe de ocară, în zilele de sărbătoare va merge la biserică unde va ține strană, ajutat de elevi. Pe școlarii care vor spune vorbe rele sau nu vor veni la biserică îi va ține la arest sau îi va pune în genunchi. La sărbătorile de Paști îi va examina pe elevi, poftind la examen pe proprietar sau pe arendaș, pe preot, pe părinți sau pe alte persoane.

Documentele nu ne prezintă felul cum se desfășura anume, în sine, procesul de învățămînt. Fără îndoială că pregătirea și conținutul materiilor nu difereau de acele ale învățătorilor. Mai sus, noi am indicat de altfel programa de învățămînt care nu putea suferi modificări cît de cît însemnate, avînd în vedere condițiile obiective existente (local, manuale, metode, pregătirea celor care erau chemați să fie dascăli).

---

[112] *Regulamentul Organic*, T.R., București, 1847, art. 48, cap. II, secția I, p. 373.
[113] Dosarul 6059/1838, f. 231, 231 v, 231 bis, 231 bis v și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 152—153.
[114] Dosarul 2105/1843, f. 7.
[115] Dosarul 1769/1844, f. 139.
[116] Dosarul 1751/1845, f. 160, 170 v.
[117] Dosarul 1287/1847, f. 100.
[118] *Ibidem*, f. 232.
[119] Dosarul 1282/1847, f. 3.
[120] Dosarul 1287/1847, f. 126, 126 v, 127.

6. LECIUIRI DIN PREAJMA ȘI DIN TIMPUL REVOLUȚIEI DE LA 1848. ÎNCHIDEREA ȘCOLILOR DE LA SATE.

Încă de la începutul anului 1847 s-a dat o nouă lege privitoare la organizarea învățămîtului. Privită în general pentru învățămînt, ca o legiuire reacționară [121] ea nu pare de natură a aduce modificări structurale învățămîntului la sate. La articolul 3 se mărgineau învățăturile de la sate la citire, scriere, catehism și la cele dintîi operațiuni aritmetice, iar la art. 8 se prevedea gratuitatea învățămîntului [122]. Este, și într-un caz și în altul, o confirmare a unei situații de fapt, fiindcă, concret, învățămîntul la sate nu realizase mai mult. Prin regulamentul întocmit de Bibescu, în septembrie 1847 [123], pentru aplicarea legii, învățămîntul sătesc se organiza pe trei despărțituri.

În mod obișnuit, în timpul verii, învățătorii urmau să vină la pregătire în oraș și cu această ocazie își încasau și salariile. Temîndu-se de propagarea ideilor revoluționare în rîndurile candidaților de învățători, Bibescu a decis să oprească adunarea acestora în capitalele județelor pentru vara anului 1848 [124].

Revoluția de la 1848 a proclamat la Izlaz, la 9 iunie, pe lîngă alte principii menite să reformeze statul, la art. 16 „instrucție egală și întreagă pentru tot românul de amîndouă sexele", îngrijindu-se, pentru prima dată, de învățămîntul fetelor la sate. Fără îndoială că acest principiu urma să se realizeze în cadrul și ca urmare a transformărilor economice, sociale și politice pe care revoluția trebuia să le accelereze și să le favorizeze. Nu putem aștepta așadar, pentru moment, de la revoluție, o schimbare a structurii învățămîntului decît în măsura în care se produceau schimbări și în structura social-economică, căreia un învățămînt din nou organizat avea menirea să-i corespundă. Deocamdată, era necesară atragerea membrilor corpului învățătorilor rurali la revoluție. Guvernul manifesta un deosebit interes pentru rolul pe care aceștia îl puteau juca ca propagatori ai ideilor revoluției, prin explicarea în fața maselor a prevederilor constituției.

Înfrîngerea revoluției a dat prilej forțelor reacționare să deslănțuie represiuni în toate direcțiile. Mult timp forțele reacționare încercaseră să-i dea învățămîntului sătesc un conținut și o întindere cît mai puțin vătămătoare clasei dominante. Acum se încerca o lovitură decisivă. Participarea multor candidați de învățători sau învățători la revoluție este un fapt ce nu se poate contesta. Nu e mai puțin adevărat însă că reacțiunea a încercat să exagereze această participare, pentru a putea justifica măsurile ulterioare. Eforia, reînființată în 27 septembrie 1848, s-a adresat căimăcămiei [125], cerînd închiderea școlilor, găsind „de neapărată trebuință

---

[121] V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 311; Ilie Popescu Teiușan, *Contribuții la studiul legislației școlare—românești, Legea instrucției publice din 1864*, București, 1963, p. 9.

[122] Dosarul 1267/1847, f. 9 și 9 v și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 311—314.

[123] Dosarul 1478/1848, f. 8 și V. A. Urechia, *Op. cit.*, vol. II, p. 314—315.

[124] V. A. Urechia, *Istoria școalelor de la 1800—1864*, București, 1892, vol. II, p. 341.

[125] Dosarul 1513/1848, f. 3.

ca și școalele de prin sate să se închidă cu totul", iar subrevizorii și învățătorii să se ocupe cu „rînduiala" veche. Caimacamul a înaintat această „chibzuire" Sfatului administrativ, care, în 9 decembrie 1848, a hotărît închiderea școlilor sătești.

Cu aceasta, timp de aproape 10 ani școlile de la sate și-au încheiat activitatea. Tot ce a urmat privitor la redeschiderea școlilor, pînă în 1857, se referă la școlile din orașe.

НАЧАЛО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛАХ НА ЮГО-ЗАПАДЕ ОТ БУХАРЕСТА

(Резюме)

В данном очерке автор проводит исторический анализ первоначального развития народного образования в сёлах, находящихся на юго-западе от Бухареста.

Первые школы начали свои занятия в конце XVIII-ого века при церквах и монастырях. Одним из самых трудно решимых вопросов был вопрос о школьных зданиях и помещениях.

Учителями становились бывшие пономари, псаломщики или другие малограмотные — но и таких учителей недоставало.

Школьными дисциплинами были: чтение, правописание, каллиграфия, катехизм, начальная арифметика, сельское хозяйство и домоводство.

В преподавании применялся метод ланкастера, учебниками использовались ланкастерские доски. Так как подготовка учителей была несоответствующей, результаты обучения были не выше средних.

Революция 1848-ого года провозгласила образование для всех детей и попыталась преобразить сельских учителей в пропагандистов революционных идей. По этой причине, реакция закрыла сельские школы; в этом положении они остались до осени 1857-ого года.

LES DÉBUTS DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC DANS LES VILLAGES DU SUD-OUEST DE BUCAREST

(Résumé)

La présente étude traite du problème des débuts et de l'évolution de l'enseignement public dans les villages des environs de la ville de Bucarest. Les premières écoles datent de la fin du XVIII-e siècle. Elles se trouvaient auprès des églises et des monastères, étant entretenues par les princes régnants ou par les boyards. Un problème dificile et taujours actuel, était celui des locaux de ces écoles; elles étaient installées dans des bâtiments donnés par les propriétaires terriens, dans des maisons louées ou dans des immeubles spéciaux construits par les paysans.

Les futurs maîtres d'école étaient recrutés parmi les bedeaux des églises, les chantres ou les jeunes gens tant soit peu cultivés. Ils avaient une situation matérielle précaire et n'étaient pas exemptés des obligations qui dérivaient de leur état social de corvéables. On trouvait difficilement des candidats pour l'emploi de maître d'école et il était plus difficile encore de les y maintenir.

Les objets de l'enseignement étaient: la lecture, l'criture, la calligraphie, le catéchisme, l'arithmétique élémentaire, le labourage et l'économie ménagère. A l'enseignement, on employait la méthode lancastérienne et comme manuels les tables lancastériennes. A cause de la faible préparation professionnelle des maîtres et de la présence irrégulière des élèves aux cours, les résultats étaient médiocres.

La révolution de 1848 a proclamé l'enseignement égal pour les enfants des deux sexes et a essayé de transformer les maîtres d'école des villages en propagateurs des idées révolutionaires. Pour cette raison, la réaction triomphante a décidé de fermer les écoles des vilages, situation dans laquelle elles sont restées jusqu'à l'automne de l'année 1857.

ON THE BEGINNINGS OF PUBLIC EDUCATION IN THE VILLAGES SOUTH-WEST OF BUCHAREST

(Abstract)

The study under consideration treats of the beginnings and evolution of public education in the villages in the vecinity of Bucharest. The first schools were built around churches and monasteries at the end of the 18th century, being financially supported by the hospodars and boyars. A constant difficulty was to find the necessary schooling space. This was usually arranged in buildings turned over by their owners, taken on hire or built anew by the villagers.

Prospective schoolmasters were recruited from among psalm readers, sextons or other youths with little schooling. Receiving paltry wages and not being exempt from paying the dues resulting from their social condition of soccagers, it was very hard to find them, and harder still to make them not discontinue their work on the job.

The teaching subjects were as follows: reading, writing, calligraphy, catechism, elementary arithmetic, farming, and household duties. The Lancastrian method and boards were used in teaching. The results, of course, were poor enough, as attendance was rather poor and the schoolmasters poorly trained.

The 1848 Revolution laid it down that education was equal for schoolable children of both sexes, and tried to turn the village schoolmaster into propagators of revolutionary ideas. This made the victorious reactionary forces close down the village schools. They were re-opened in the autumn of 1857.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

ROLUL EXPLICAȚIEI ÎN PREDAREA MARXISM-LENINISMULUI

În dezvăluirea logicii interne a cunoștințelor, un loc deosebit de important îi revine explicației științifice. Strîns legată de obiectul și de sarcinile științei, explicația capătă o serie întreagă de particularități, determinate de conținutul fiecărei științe în parte. Privită în raport cu dezvoltarea rapidă și impetuoasă a diferitelor științe, categoria explicației a fost pînă în prezent prea puțin cercetată, prea puțin dezvoltată.

Plecînd de la cerințele metodicii predării marxism-leninismului am vrea să supunem atenției și *discuției* o problemă mai generală a cunoașterii și învățării, problema explicației științifice în general, problema explicației în pedagogie în special.

În cele ce urmează, am vrea să relevăm modul în care această categorie se îmbogățește pe baza datelor obținute din analiza conținutului unei științe cum este marxism-leninismul, pledînd totodată pentru o și mai mare apropiere între categoria explicației în pedagogie și categoria explicației în logica cunoașterii științifice.

Trebuie să arătăm că în manualele de pedagogie și în alte lucrări noțiunea de explicație este încă insuficient analizată și generalizată. În manualele de pedagogie mai vechi, explicației nu i se acordă aproape nici o atenție. Deși în contextul manualelor se folosește expresia „explicație" această categorie nu este elaborată. În unele ediții ale acestor manuale „explicația" este situată pe același plan cu povestirea și într-un anumit fel chiar identificată cu povestirea. În realitate, povestirea și explicația trebuie privite drept categorii distincte ale științei pedagogice, așa după cum apar în unele manuale.

Ca formă distinctă, „explicația" este tratată în manualul de pedagogie pentru institutele pedagogice de învățători [1] și în *Cursul de pedagogie generală* de sub redacția prof. dr. Stanciu Stoian [2]. În primul manual, explicația este definită ca „expunerea *logică și argumentată* a unor probleme, teoreme, reguli, legi sau principii științifice" [3]. Caracterul general al definiției nu surprinde specificul explicației și nu redă conținutul ei concret. Demonstrația logică este citată în manual ca „o formă distinctă și specifică a explicației" [4], ceea ce constituie desigur o notă esențială în cazul explicației. În manual se relevă în mod just, dar cu totul insuficient, legătura dintre explicații și materialul intuitiv și demonstrativ. O aprofundare teoretică a problemei ar fi cerut să se analizeze corelația dialectică dintre aceste două momente ale expunerii. Prin caracterul său, manualul la care ne referim are în vedere îndeosebi nivelul și caracterul explicației la clasele mici.

În *Cursul de pedagogie generală* se relevă legătura dintre explicație și „noțiunile cu

---

[1] *Pedagogia* — sub red. A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, E.S.D.P., ed. 1960, p. 133—134, ed. 1964, p. 148—149.

[2] *Curs de pedagogie generală* — sub red. Prof. Dr. Stanciu Stoian, E.S.D.P., 1961, p. 147—149.

[3] *Op. cit.* p. 148.

[4] *Idem*, p. 149.

un caracter mai general", dintre explicație și gradul de generalizare al exemplelor, dintre explicație și gîndirea abstractă. Toate aceste note caracterizează în esență structura gnoseologică a explicației.

Dicționarul pedagogic [5] definește explicația ca „formă de expunere orală a lecției de către profesor, care constă în dezvăluirea conținutului principiilor teoretice și în deducerea demonstrațiilor" [6].

Tot aici se relevă legătura dintre explicație și observație, deși nu se dezvăluie suficient corelația dialectică internă dintre ele. În descrierea structurii explicației se enumeră: a) enunțarea temei; b) expunerea succesivă a elementelor demonstrației; c) legătura dintre elementele studiate. Aceste indicații ne pot da unele îndrumări pentru dezvăluirea mecanismului intern al explicației.

Din cele de mai sus rezultă în mod evident că toate aceste materiale au în vedere un singur aspect al explicației, aspectul ei pedagogic și numai în mică măsură se fac referiri sau se ia în considerare conținutul gnoseologic și structura logică internă a explicației.

În pedagogie termenul de explicație are un sens larg [7] și desemnează *o formă de expunere* a cunoștințelor care se caracterizează prin *demonstrarea* și *expunerea logică și argumentată* a adevărurilor teoretice, prin *deducerea* acestor adevăruri din altele care stau la baza lor. Acest gen de expunere cere indicarea mai cu seamă a *relațiilor cauzale* dintre fenomene.

Privite în lumina metodologiei științifice contemporane, natura și conținutul explicației științifice sînt mult mai bogate. În această lumină noțiunea explicației științifice este mult mai multilateral și concret determinată.

A explica din punct de vedere științific înseamnă a dezvălui esența fenomenului, a arăta cauzele care au provocat un anumit fenomen, înseamnă a dezvălui legea căreia *i se supune* [8]. *Prin natura sa*, explicația cere să se arate necesitățile care au determinat apariția și dezvoltarea unui anumit fenomen, să analizeze condițiile și cauzele care i-au dat naștere, i-au determinat schimbările și care, eventual, au dus în cele din urmă la dispariția lui. Explicația științifică a unui fenomen se realizează prin dezvăluirea conexiunilor interne ale fenomenului cu alte fenomene. Numai dezvăluind conexiunile calitativ diferite ale fenomenului putem să-i dezvăluim esența, să cunoaștem legea căruia i se supune și prin aceasta să-i prevedem desfășurarea în viitor. A explica înseamnă din punct de vedere gnoseologic a răspunde în toate științele la întrebările *de ce* și *cum?* În unele științe înseamnă a răspunde și la întrebarea *pentru ce?*

De regulă, explicația fundamentează, argumentează, demonstrează sau justifică o teză. De aceea, explicația ne cere să nu afirmăm nimic fără demonstrare. Orice explicație, din punct de vedere logic, are forma și structura unei judecăți sau a unui lanț de judecăți. Căutînd să găsim mecanismul intern al explicației, observăm că explicația reprezintă în forma sa o succesiune de diferite judecăți. Între aceste judecăți în explicație există întotdeauna o legătură logică, care duce la un anumit rezultat. O explicație poate îmbrăca forma unui lanț de raționamente mai mult sau mai puțin lung, după cum am arătat mai sus. Căile și mijloacele argumentării sau demonstrării unei anumite teze pot fi diferite în funcție de scopul urmărit și de condițiile în care are loc explicația. În explicație gîndirea trece de la o idee la altă idee, efectuînd o deducție, sau trece de la fapte la idei, efec-

---

[5] *Cf. Dicționar pedagogic*, E.D.P., 1963, vol. I, p. 436—437.

[6] *Op. cit.*, p. 436.

[7] Pentru etimologia și semnificațiile termenului *explicație* vezi Emile Meyerson, *De l'explication dans les sciences*, Paris, 1927, p. 17—19.

[8] Cf. E. P. Nikitin, *Natura explicației științifice și pozitivismul contemporan*, „Probleme de filozofie" nr. 8/1962, p. 111—124.

tuînd o inducție. Între părțile explicației există întodeauna un raport de consecință logică strictă.

În teoria logică actuală a explicației științifice se disting două părți ale explicației: propozițiile generale explicatoare și propoziția care este explicată. Ținînd seama de raportul dintre aceste două părți, au fost stabilite următoarele condiții ale unei explicații corecte:

1) explicatul să derive ca o concluzie logică din explicant; 2) explicantul trebuie să conțină legi generale; 3) propozițiile care alcătuiesc explicantul să fie adevărate [9].

Din punct de vedere metodic, a explica o problemă înseamnă a-i face înțeles conținutul, a-i face accesibile părțile și structura. Pentru atingerea acestui scop în explicație, „se reduce": ceea ce e necunoscut la aceea ce e cunoscut, ceea ce e complex la ceea ce e simplu, ceea ce e mai puțin accesibil la ceea ce e accesibil. Explicația asigură uneori înțelegerea generalului, pentru a permite apoi înțelegerea particularului. Alteori, explicația se realizează prin ridicarea de la particular la concluzii și generalizări atotcuprinzătoare. Pentru obținerea unei explicații se pornește uneori de la cunoștințe familiare, apropiate și se trece la cele științifice; alteori, cunoștințele teoretice mai îndepărtate se reduc la cunoștințe mai apropiate, familiare. În explicațiile științifice există un proces continuu de trecere de la senzorial la rațional, de la fenomen la esență și invers.

În procesul explicațiilor științifice este frecvent cazul cînd se arată condițiile și limitele în care anumite cunoștințe dintr-o situație sînt valabile și se pot aplica în alte situații și în alte condiții.

Urmînd conținutul gîndirii științifice, explicațiile îmbracă forme variate, sînt de diferite tipuri. Dintre tipurile cele mai frecvente în știință fac parte: explicația de tip cauzal sau explicația genetică apropiată de prima, explicația prin lege sau ansamblul de legi, explicația funcțională, explicația prin analogie și prin model, explicația sensului cuvintelor și noțiunilor etc. [10].

Pentru caracterizarea și îmbogățirea ideilor de mai sus, pentru prezentarea unui model clasic de folosire a variatelor tipuri de explicație la marxism, ne vom referi la prelegerea lui V. I. Lenin *„Despre stat"* [11].

În această prelegere, Lenin explică o noțiune extrem de grea și de complexă — noțiunea de stat. Complexitatea acestei categorii provine, în primul rînd, din relațiile sale multilaterale cu o serie întreagă de alte fenomene. Dezvăluirea esenței acestei categorii presupune dezvăluirea pe un plan a relației dintre stat și diferitele clase sociale, dintre stat și diferitele orînduiri sociale, a relației dintre stat și politica unei anumite clase, dezvăluirea pe un alt plan a relației dintre stat și religie ca formă a conștiinței sociale etc.

În al doilea rînd, complexitatea noțiunii de stat provine și din faptul că ea generalizează alte noțiuni, ca noțiunea de stat sclavagist, stat feudal, stat capitalist, stat socialist. Complexitatea crește din moment ce vom observa că fiecare din noțiunile de mai sus se poate referi și la diferite forme de stat. În acest sens, este de observat că noțiunea generală de stat are un conținut istoric și de clasă bine determinat, că generalul nu poate fi înțeles decît în manifestarea lui concretă, iar concretul nu poate fi privit decît în legătura sa cu generalul. Din complexitatea noțiunii rezultă complexitatea explicației care va îmbrăca diferite forme.

Lenin subliniază faptul că problema statului e o problemă grea, fundamentală și esențială a politicii. Pentru înțelegerea ei, Lenin procedează metodic, printr-o serie întreagă de explicații de diferite tipuri și niveluri prin care dezvăluie cînd un aspect cînd altul al acestei complexe probleme.

---

[9] Cf. Cornel Popa, *„Obiectul și metodele logicii cercetării științifice"* în vol. X Materialismul dialectic și științele naturii, E. P., 1965, p. 244.

[10] Cf. E. P. Nikitin, *Op. cit.*, p. 115 pasim.

[11] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 29, 1956, p. 454—473.

Pentru a simplifica complexitatea explicației și pentru a determina ceea ce era inițial nedeterminat, Lenin își propune să răspundă la următoarele trei întrebări : 1) ce este statul ?, 2) care este originea statului ?, 3) care este atitudinea partidului comunist față de stat [12].

Răspunsul la aceste întrebări devine dificil și datorită faptului că problema statului, avînd un caracter de clasă, pe plan ideologic a fost cel mai mult încurcată de reprezentanții științei, filozofiei, dreptului, economiei politice și publicisticii burgheze.

În opoziție cu concepțiile idealiste și metafizice ale acestora, Lenin dă explicația *materialistă* și *dialectică* a acestui fenomen social complex. Explicația materialistă a originii și esenței statului rezultă din critica teoriei religioase, de natură idealistă, a *originii* și *caracterului* statului. Criticînd teoriile după care statul ar fi „o forță de origine divină" [13], Lenin își începe explicațiile prin reducerea a ceea ce este mai complex și necunoscut la ceea ce este mai simplu, mai cunoscut și larg răspîndit. După cum amintește Lenin, „doctrina despre originea divină a statului a pătruns atît de adînc în toate deprinderile, în toate concepțiile, în toată știința domnilor reprezentanți ai burgheziei, încît veți întîlni rămășițele ei la fiecare pas" [14].

Aprofundînd critica sa, Lenin dezvăluie rădăcinile sociale și de clasă ale teoriilor despre originea divină a statului și subliniază strînsa legătură dintre aceste teorii și interesele claselor exploatatoare, interesele moșierilor și capitaliștilor, pe care ele le servesc atît de bine.

În prelegerea sa Lenin demonstrează cum faptele sînt în contradicție cu această concepție și cum interesele egoiste de clasă explică falsitatea acestei concepții. Prin aceste procedee Lenin infirmă tezele idealiste, religioase despre originea și esența statului.

În locul explicației neștiințifice — criticate de Lenin, dar larg răspîndite și cunoscute — Lenin aruncă o privire istorică asupra modului în care a apărut și s-a dezvoltat statul. În prelegerea sa, Lenin dezvăluie tipurile și etapele principale pe care le-a parcurs statul în dezvoltarea sa istorică, de la apariția statului sclavagist pînă la instaurarea statului socialist. Cu ajutorul acestei metode, Lenin reușește să dezvăluie esența statului, reușește să-l explice integral.

Aceste explicații ale lui Lenin au un caracter profund dialectic. Aspectul materialist-dialectic al explicațiilor lui se evidențiază prin opoziția dintre materialism și idealism, dintre dialectică și metafizică în explicarea fenomenelor sociale.

Cum explică Lenin esența statului ? Pentru dezvăluirea *esenței* unui fenomen social, Lenin începe cu originea acestui fenomen. Pentru aceasta se analizează *condițiile* în care acest fenomen a apărut, se desprind *cauzele* care l-au provocat nemijlocit. În treacăt, observăm aici că în explicațiile sale Lenin ține seama de unitatea dialectică dintre logic și istoric.

Avînd ca bază cercetarea întreprinsă de Fr. Engels în lucrarea *Originea familiei, a proprietății private și a statului*, Lenin se referă la comuna primitivă, societate fără stat, semnalînd faptul „că statul n-a existat întotdeauna". Descriind condițiile în care apare statul, Lenin explică faptul că „statul apare acolo și atunci cînd apare împărțirea societății în clase, cînd apar exploatatori și exploatați" [15].

Observăm că după explicația genetică a statului (cînd apare împărțirea societății în clase), Lenin a simțit nevoia să explice pentru auditorul începător în problemele științelor sociale că „împărțirea societății în clase" înseamnă : „cînd apar exploatatori

[12] Pentru dezvăluirea întregii bogății metodice a prelegerii vezi : G. F. Rudenco, *Conținutul metodic al prelegerii lui V. I. Lenin „Despre stat"* în *Metodica predării economiei politice*, I.S.R.S., Buc., 1959 p. 26—36.

[13] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 29, 1956, p. 456.

[14] *Ibidem.*

[15] *Idem*, p. 458.

și exploatați". În modul acesta se evidențiază cum unele cunoștințe care cer explicații sînt reduse la alte cunoștințe care nu mai cer explicații. Noțiunile capătă astfel precizie și conținut concret. Într-adevăr, „exploatatorii și exploatații" erau noțiuni pline de conținut viu pentru auditorul pe care Lenin îl avea în față. Prin această „explicație a explicației" Lenin a căutat să devină cît mai *accesibil*, a făcut legătura dintre teoria abstractă și „conștiința comună" de toate zilele a cursanților săi. Ceea ce era necunoscut a fost redus la ceea ce era cunoscut. Adevărul tezei care trebuia explicat a fost stabilit pe cale mijlocită prin indicarea acestui fundament adevărat, incontestabil.

Pentru fixarea explicației în conștiința auditorului, Lenin revine și redă un tablou sugestiv și plastic de descrieri, indicații și amintiri referitoare la faptul că a fost o vreme cînd împărțirea societății în stăpîni de sclavi și sclavi n-a existat. Din această repetare observăm faptul important că *explicațiile anterioare* devin bază a *descrierii* unor fapte suplimentare privind condițiile în care apare statul. Împletind organic *descrierea cu explicația*, Lenin constată faptic că în comuna primitivă „n-a existat statul" și pe această bază explică faptul că „n-a existat un aparat special în vederea folosirii sistematice a violenței și pentru a supune pe oameni violenței". După această explicație în care se definește statul, Lenin precizează metodic: „tocmai acest aparat se numește stat".

Cum ajunge Lenin să dezvăluie esența statului? În primul rînd, Lenin dă o caracterizare a comunei primitive, unde nu existau clase sociale și lupta de clasă, unde vedem „domnia obiceiurilor", „vedem autoritatea, respectul, puterea de care se bucură patriarhii ginților, vedem că de această putere se bucurau uneori femeile" etc. [16]. Toate aceste *fapte* menționate de Lenin demonstrează, după noi, teza caracterului social și istoric al statului [17].

În al doilea rînd, în opoziție cu această stare din comuna primitivă, Lenin definește statul ca „aparat special" al violenței. În felul acesta, observăm cum prin diferențiere se dă nota caracteristică, esențială a statului. Din punctul de vedere al formelor de explicație, relevăm că aici Lenin a folosit în prima parte explicarea prin „model". Lenin aseamănă statul cu un „aparat special". Prin aceasta în mintea auditorului s-a fixat o reprezentare plastică, sugestivă. Reprezentarea de „aparat", este luată din conștiința obișnuită, de toate zilele, ea nu mai cere alte explicații, dar este în stare să explice ceva, mai complex și mai puțin accesibil la început. Pentru ca acest „aparat" să nu fie o simplă abstracție, pentru ca analogia să nu alunece pe un teren mecanicist, Lenin îi descrie în continuare conținutul, arătînd că acest „aparat" de „executare a violenței" cuprinde o categorie specială de oameni, „detașamente militare înarmate, închisorile și celelalte mijloace de a supune violenței voința altora" [18].

Prin aceste precizări Lenin a determinat limitele pînă la care a asemănat statul cu modelul său „aparatul". Altfel spus, în explicarea prin model s-au stabilit atît asemănarea, cît și deosebirea calitativă și specifică.

Reluînd definiția dată, Lenin arată că dacă cercetăm adevărata esență a lucrurilor „vedem că statul se reduce tocmai la un asemenea *aparat de guvernare* desprins de societatea umană". În repetarea definiției cu alte cuvinte, Lenin a știut să întregească explicațiile cu elemente noi, după care acest aparat „guvernează" și e „desprins de societate".

Pe baza analizei întreprinse, Lenin formulează o concluzie generalizatoare în care

[16] *Ibidem.*

[17] Faptele aduse de Lenin ca argument sînt luate întotdeauna în conexiunea lor, în unitatea și interdependența lor.

[18] V. I. Lenin, *op. cit.*, p. 458.

explică genetic că „istoria ne arată că statul, ca aparat special de constrîngere a oamenilor, a apărut numai acolo și numai atunci cînd a apărut împărțirea societății în clase“ [19].

Din nou este explicată noțiunea de *clasă*, care a stat la baza explicării noțiunii de stat. Noua explicație nu o repetă identic pe prima. Aici noțiunea este explicată în *termenii* „adică împărțirea ei în grupuri de oameni dintre care unii își pot însuși în mod permanent munca altora, unii îi exploatează pe alții“ [20]. În noua explicație, Lenin s-a ridicat de la elementele conștiinței comune, la elementele conștiinței teoretice; noua explicație merge mai departe decît prima.

Analizînd cît mai îndeaproape definiția statului dată de Lenin, nu putem să nu remarcăm caracterul ei extrem de sintetic. În aceeași definiție există *o explicație genetică* a statului și o *explicație funcțională*. În formula sa lapidară, Lenin ne dezvăluie și *funcția* statului claselor exploatatoare, aceea de a „constrînge pe oameni“, de a fi instrument de reprimare etc.

Este cazul să observăm că, explicînd esența și originea statului sclavagist, Lenin a analizat și a explicat de fapt originea și esența statului în general. Se verifică aici cum generalul se manifestă prin particular, iar particularul exprimă generalul. În explicațiile sale Lenin a avut în vedere acest raport și l-a respectat ca pe o cerință esențială a explicației în științele sociale.

După această explicație de un anumit nivel de generalizare, care a avut în vedere statul sclavagist, Lenin se ridică la o explicație mai generală, de un nivel și mai înalt. Astfel, în continuare, se spune că „dezvoltarea tuturor societăților omenești în decurs de milenii în toate țările, fără excepție, ne arată că ea a decurs după o *lege generală*, cu regularitate, consecutivitate, astfel că la început avem societatea fără clase, societatea primară patriarhală, primitivă, în care n-au existat aristocrați, iar apoi societatea întemeiată pe sclavie, societatea sclavagistă. Prin aceasta a trecut întreaga Europă civilizată de astăzi, unde sclavia a fost un fenomen general acum 2000 de ani. Prin aceasta au trecut în imensa lor majoritate și popoarele din celelalte părți ale lumii“ [21].

Prin noua formulare generalizatoare, Lenin a dat o explicație de un tip nou, *o explicație prin lege*. În explicația prin lege, faptele observate și consemnate de istorie în Europa și în celelalte țări ale lumii au fost raportate la ceea ce este general, necesar, constant și esențial în ele. Prin aceasta nivelul explicațiilor s-a ridicat pe o treaptă superioară, care permite noi explicații particulare mai *profunde* și din nou spre alte generalizări.

În cadrul explicației prin lege, Lenin a mai folosit într-un mod subordonat o explicație des uzitată — *explicația prin cuvinte și expresii diferite ca formă, dar sinonime sau oarecum sinonime în conținut*. Avem în vedere faptul că Lenin numește societatea primitivă „primară sau patriarhală“. Fiecare din aceste expresii dezvăluie o latură sau un aspect nou, specific al fenomenului social denumit. Cuvintele se explică și se întregesc unele pe altele. După explicarea legică a societății sclavagiste, se trece la iobăgie și la capitalism. De data aceasta explicațiile date sclavagismului sînt extinse și aplicate la explicarea iobăgiei și a capitalismului, dar totodată ele sînt dezvoltate.

Pentru a generaliza în explicație, Lenin *compară*, stabilește analogii și deosebiri între o orînduire și altă orînduire. Explicațiile noi, prin lege, se bazează pe o serie de explicații prin analogie și prin comparație.

Aici, deosebit de interesant și de important este modul în care explicația genetică a apariției capitalismului este sprijinită pe descrierea faptelor: „Apoi în societatea feu-

[19] *Idem*, p. 459.
[20] *Ibidem*.
[21] *Op. cit.* p. 459 (s.n.).

dală, pe măsură ce se dezvolta comerțul, ce se forma piața mondială, pe măsură ce se dezvolta circulația banilor, apărea o nouă clasă, — clasa capitaliștilor. Marfa, schimbul de mărfuri, apariția puterii banului dădeau naștere puterii capitalului" [22]. Prin analiza multilaterală a faptelor și prin generalizarea lor. Lenin se referă la revoluțiile care au avut loc la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și în cursul secolului al XIX-lea și definește funcția socială a acestor revoluții în desființarea iobăgiei etc. După analiza capitalismului în industrie, se explică extinderea capitalismului în agricultură etc. Toată această parte din lecție este semnificativă din punct de vedere metodic prin aspectul în care se succed explicațiile și prin modul în care se împletesc cu descrierea faptelor. Faptele sînt fixate în lumina explicației legice care exprimă legea descoperită ca acționînd în orînduirile precedente. Faptele confirmă legea generală anterioară, dar în același timp dezvăluie și particularitățile acțiunii acestei legi în orînduirea capitalistă. Prin noua generalizare Lenin explică din nou locul și rolul claselor sociale în înțelegerea și explicarea diverselor probleme sociale de ordin economic, politic, spiritual.

În șirul explicațiilor întîlnite în prelegere, explicația cea mai frecventă, este *explicația prin cauze*. Dezvăluirea cauzelor care provoacă apariția, dezvoltarea și pieirea unui fenomen constituie o explicație adecvată conținutului și logicii interne a marxism-leninismului. În explicarea cauzală, întîlnim de regulă un lanț de succesiuni cauzale. În prelegerea la care ne referim, apariția statului este legată de cauze de ordin social, și în cele din urmă de ordin economic: „Pe măsură însă ce apare și se consolidează împărțirea societății în clase, pe măsură ce apare societatea împărțită în clase, apare și se consolidează și statul" [23].

În prelegere sînt arătate *succesiv* cauzele apariției statului sclavagist, a statului feudal și a statului capitalist. Prin aceasta se dezvăluie cauzele apariției statului exploatator în general.

Dezvăluirea cauzelor de ordin social ne arată că acestea sînt de cele mai multe ori multiple și complexe. Astfel, apariția claselor sociale, cauza apariției statului este la rîndul ei explicată printr-o altă cauză de ordin material, apariția plusprodusului ca urmare a dezvoltării forțelor de producție.

Alături de explicațiile științifice care se referă la conținutul fenomenului, Lenin nu neglijează să ne dea și explicațiile care se referă la forma fenomenului social. Astfel, descriind formele statului sclavagist, monarhia și republica, republica aristocratică și republica democratică, pentru a deveni cît mai accesibil Lenin *explică sensul* acestor cuvinte în felul următor: „Monarhia este puterea unei singure persoane, în republică nu există putere nealeasă; aristocrația e puterea unei minorități relativ restrînse, democrația e puterea poporului (democrație, în traducere literară din limba greacă, înseamnă tocmai puterea poporului)" [24].

După o astfel de explicație pe un anumit plan, urmează o altă explicație care are în vedere din nou conținutul de idei, explicație prin care se trece de la fenomen la esență, la dezvăluirea unor relații lăuntrice: „Toate aceste deosebiri au apărut în epoca sclaviei. Cu toate aceste deosebiri statul din epoca sclaviei a fost un *stat sclavagist* indiferent dacă era monarhie, republică aristocratică sau republică democratică" [25]. Ideea esenței statului este în continuare dezvoltată și generalizată și pe baza altor exemple, pe care Lenin le supune aceluiași gen de analiză (ridicarea de la fenomen la esență), subliniind ceea ce au comun statele sclavagiste, feudale etc., indiferent de forma lor. Acolo unde este descris, caracterizat și explicat statul capitalist, prelegerea merge mai departe și dezvăluie *contradicția*

[22] *Idem*, p. 460.
[23] *Idem*, p. 461.
[24] *Ibidem* (s.n.) p. 463.
[25] *Ibidem* (s.n.).

dintre fenomen și esența statului burghez, dintre conținutul statului și lozincile pe care le afișează.

După acest gen de explicații — care au însoțit analiza fenomenului — urmează alte explicații care însoțesc de acum înainte generalizarea lui. Pentru aceasta Lenin face din nou *comparație* între societatea sclavagistă și societatea comunei primitive, stabilind că într-una există clase și stat, iar în alta nu există nici clase nici stat. Prin folosirea aceleiași metode — a comparației — Lenin stabilește o analogie între societatea sclavagistă și societatea feudală, explicînd că și într-una și în alta există constrîngerea și lupta claselor asuprite pentru a scutura jugul asupririi.

Pe baza tuturor acestor explicații, în prelegere se analizează modul în care în locul statului feudal a apărut statul capitalist. Este de remarcat că în descrierea, în analiza și în explicarea statului burghez, Lenin a folosit toate mijloacele și procedeele metodice pe care le-a pregătit în analiza celorlalte forme de stat. Aici Lenin scoate în evidență ideea determinismului materialist-dialectic, dezvăluie cauzele apariției statului burghez, contradicția dintre forma și conținutul său, se referă la legea luptei de clasă, care dezvăluie în ultimă instanță esența acestui stat.

Pe baza explicării genezei statului și a esenței lui, Lenin răspunde din nou la întrebarea: ce este statul? De data aceasta este vorba de întrebarea: ce este statul capitalist? Statul capitalist este „O mașină menită să țină în stare de supunere clasa muncitoare și țărănimea săracă“ [26]. Acest stat are aceeași esență și aceeași funcție „fie el și o republică democratică“, deoarece „nu e decît o mașină în mîinile capitaliștilor în vederea reprimării muncitorilor“ [27].

In noua explicație care dezvăluie esența statului burghez, observăm că Lenin păstrează analogia statului cu un „aparat“, dar aparatul e mai complicat, a devenit „o mașină“, ceea ce firește nu este întîmplător.

Pe baza întregii analize și a tuturor explicațiilor date anterior, Lenin este în măsură să precizeze și atitudinea partidului comunist în problema statului. Acest punct de vedere a fost pregătit prin analiza întreprinsă și el rezultă clar, încît nu mai necesită explicații deosebite. Atitudinea partidului comunist față de stat exprimă în fond și concluziile lecției. Aceste concluzii sînt sintetizate și exprimate în două idei. Cucerind puterea de stat, partidul comunist folosește statul pentru distrugerea oricărei exploatări a omului de către om și, o dată desființată această exploatare pe plan mondial, statul este trimis la „fier vechi“, devenind o piesă de muzeu. Ultimele explicații se bazează pe o previziune care a rezultat din explicațiile anterioare despre originea și esența statului.

In prelegerea sa, Lenin a folosit o serie întreagă de forme ale explicației științifice. Prin aceste forme s-a făcut de nenumărate ori trecerea de la fapte la teze teoretice și invers, s-a indicat judicios corelația dintre general și particular, dintre logic și istoric, s-au folosit alternativ în diferite moduri analiza și sinteza etc. Structura logică a științei marxist-leniniste a dat conținut și formă explicațiilor.

Modul în care au fost găsite aceste forme, succesiunea, ordinea și subordonarea lor sînt conforme cerințelor conținutului și exprimă latura creatoare a explicațiilor date de Lenin. Această înlănțuire a explicațiilor, aceste legături interioare au fost găsite și stabilite de gîndirea lui Lenin și în ele vedem un act de creație, rezultat din interacțiunea stabilită între cel care predă și auditorul său. Prin legăturile stabilite de Lenin, noțiunile cele mai complexe au putut fi exprimate de el într-o formă deosebit de accesibilă. Căile și mijloacele folosite de Lenin, dar mai ales *ordinea* și îmbinarea lor, imprimă acestor explicații leniniste anumite particularități. In ce constau ele?

[26] *Idem*, p. 469—470.
[27] *Idem*, p. 471.

În primul rînd, explicațiile lui Lenin trezesc interesul auditorului sau cititorului. Acest interes științific a fost trezit de la început prin faptul că în cadrul temei pe care și-a propus s-o explice au fost prezentate diferite puncte de vedere asupra problemei. De la început auditorului i se arată că există explicații și „explicații", explicații științifice și explicații neștiințifice. Totodată, explicațiile lui Lenin au reușit să trezească interesul, deoarece tema pe care și-a propus s-o explice a fost prezentată sub forma a trei întrebări care trezesc prin ele însele interesul de a cunoaște. Mersul raționamentelor s-a desfășurat pe firul acestor trei întrebări.

În al doilea rînd, explicațiile lui Lenin sînt extrem de accesibile, datorită faptului că în ele s-au folosit expresii accesibile, între judecăți și raționamente existînd o logică strictă, o ordine succesivă, ceea ce urmează fiind fondat pe ceea ce precede. Explicațiile au urmat unele după altele într-o astfel de ordine, încît au dat o idee complexă și unitară asupra temei de explicat. Accesibilitatea explicațiilor lui Lenin a reieșit din claritatea și corectitudinea judecăților și raționamentelor, din simplitatea și ușurința construcțiilor, în care ceea ce era compus se reducea la ceea ce era simplu, ceea ce era necunoscut se reducea la ceea ce e cunoscut etc.

În al treilea rînd, explicațiile lui Lenin sînt profunde prin faptul că au dezvăluit cauzele, legile și esența fenomenelor de explicat. În prelegerea sa, Lenin a folosit variate forme ale explicațiilor, de la explicarea sensului cuvintelor și pînă la explicațiile cauzale, genetice, legice, funcționale, prin analogie, utilizînd și explicarea cauzelor „cauzelor" etc.

În al patrulea rînd, explicațiile lui Lenin au reușit și reușesc să ne convingă. Aceste explicații au căpătat putere de convingere pentru că s-au sprijinit pe fapte, pe experiența de viață a auditorului. Prin faptul că cunoștințele teoretice erau puse în legătură cu „conștiința comună" a auditorului, acesta era pus în situația de a-și prelucra propriile cunoștințe. În prelegerea lui Lenin s-au stabilit relații juste între descrierea faptelor și explicarea lor. În această prelegere, folosind faptele și logica raționamentului, Lenin a explicat tezele fundamentale ale marxismului în problema statului.

Analiza întreprinsă în legătură cu conținutul explicațiilor lui Lenin din prelegerea sa *Despre stat* ne permite să desprindem ceea ce se cere unei bune explicații în general. O atare explicație trebuie să se adapteze specificului obiectului studiat, să răspundă scopului urmărit și nivelului de conștiință al auditorului. Ea trebuie să fie *profundă* în conținut, *interesantă și accesibilă* în expunere, *convingătoare* pentru auditori sau cititori.

Datele analizei întreprinse în acest studiu ne arată că explicația ocupă un loc important în expunerea cunoștințelor la marxism-leninism. Explicația își face loc și se impune ori de cîte ori apar *probleme dificile*, noțiuni și cunoștințe *complexe*, cu un grad înalt de abstractizare. Prin natura sa, marxism-leninismul dezvăluie *relațiile* variate și complexe dintre fenomene sau dintre diferitele laturi și aspecte ale fenomenelor. Pentru această sarcină cea mai potrivită metodă este explicația. Cu ajutorul explicației se dezvăluie trăsăturile comune și cele diferite, se stabilesc cauzele și legile care guvernează fenomenele, se dezvăluie din ce în ce mai profund esența acestor fenomene. Explicația este adecvată gîndirii analitice și noțiunilor abstracte, ea permite analiza și sinteza faptelor, conducînd spre concluzii generalizatoare.

Din datele pe care le-am prezentat mai sus rezultă, după părerea noastră, necesitatea îmbogățirii continue a precizării și generalizării conținutului unei categorii atît de importante a didacticii cum este categoria explicației.

VALDEMAR POPA

PROBLEME PRIVIND PREDAREA MATEMATICII ÎN ȘCOALĂ

În scopul studierii nivelului predării matematicii și îmbunătățirii calității cunoștințelor posedate de elevi, au fost inițiate o serie de acțiuni ca: asistențe la lecții, analiza unor lucrări trimestriale și a celor de la examenul de maturitate, analiza caietelor de teme, analiza unui mare număr de lucrări de sondaj, precum și alte acțiuni efectuate în cadrul inspecțiilor la majoritatea liceelor din Capitală.

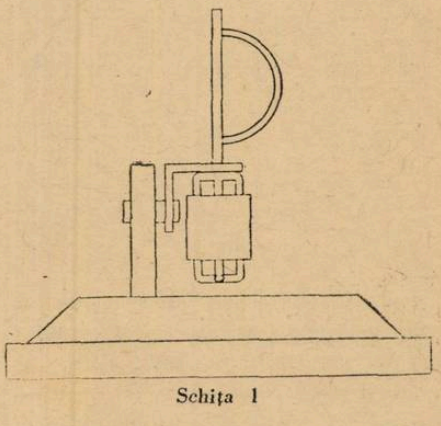
Luate în ansamblu, toate aceste acțiuni au arătat că profesorii de matematică, în marea lor majoritate, pregătindu-se permanent pentru lecții, reușesc să realizeze în cea mai mare parte scopurile urmărite prin predarea acestei discipline în liceu.

Din asistențele la lecții și mai cu seamă din lucrările de sondaj, din totalul cărora 70% au fost bune, rezultă că cea mai mare parte a elevilor au cunoștințe temeinice, pe care le vor putea folosi operativ, după terminarea studiilor, în rezolvarea problemelor ridicate de viață, de practica construcției socialiste. Subliniem că rezultate bune au fost obținute de acele cadre didactice care se preocupă permanent să asigure în predare conținutul științific al cunoștințelor, promovînd o linie unitară în direcția modernizării predării.

Profesorii folosesc consecvent în predare, începînd cu clasa a IX-a, noțiuni de: *mulțime, apartenență, incluziune, interval, intersecție etc.*, fapt care ușurează mult însușirea cunoștințelor din clasele următoare, realizîndu-se în acest fel continuitatea necesară în studiul matematicii.

Profesorii pun un accent deosebit pe dezvoltarea gîndirii elevilor, pe analiza temeinică a temelor predate, pe folosirea materialului didactic adecvat, ajungînd astfel să realizeze, prin conținutul problemelor propuse legarea teoriei de practică. Numeroși profesori, în scopul înțelegerii de către elevi a unor noțiuni mai grele din matematică, folosesc cu pricepere în predare, pe lîngă *materialul didactic pus la dispoziție de către* Ministerul Învățămîntului (exemplu: trusa stereometrică pentru predarea geometriei în spațiu sau filme cu conținut matematic, cum sînt: „asemănarea", „teorema lui Pitagora", „tangenta la o curbă"), și alte materiale didactice, aparate cu o mare eficacitate metodologică (unele din ele confecționate în școală).

Astfel, în predarea temei „corpurile de rotație", a început să fie folosit în unele școli un aparat alcătuit dintr-o axă, acționată de un motoraș electric, la care se fixează sîrme vopsite în alb, în formă de pătrat, segment de dreaptă, semicerc etc., cu ajutorul căruia se pot obține prin rotație imaginile cilindrului, ale conului, ale trunchiului de con și ale sferei.

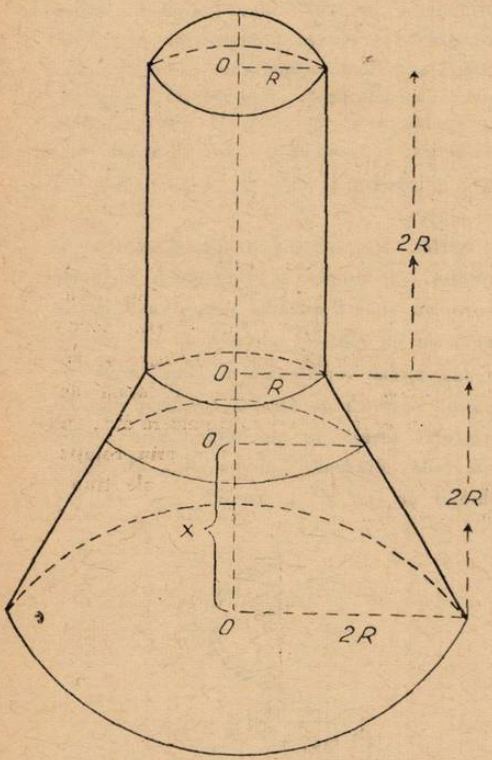


Schița 1

Unii profesori, pentru a ilustra mai sugestiv noțiunea de funcție, definită pe o reuniune de intervale, în moduri diferite pe fiecare interval în parte, folosesc la clasa a XI-a corpuri geometrice confecționate din metal sau material plastic, care-i ajută pe

elevi să exprime, în funcție de x, aria secțiunii transversale.

Desigur că se mai constată unele lacune în cunoștințele elevilor. Una din cauzele acestor lipsuri o constituie faptul că unii profesori nu țin seama în suficientă măsură



Schița 2

de faptul că procesul de învățământ este un proces complex, la care trebuie să participe activ cei doi factori de bază: cadrele didactice și elevii. Neglijîndu-se cel de-al doilea factor — elevii și particularitățile lor individuale — în transmiterea cunoștințelor nu se realizează o mărire treptată a gradului de independență a elevilor la lecții, adică nu se ține suficient seama de capacitatea lor de a contribui ei înșiși la construcția lecției noi.

Profesorii trebuie să folosească acele metode și procedee care să le permită să constate felul în care elevii și-au însușit cunoștințele la lecție sau la tema respectivă, spre a avea o bază temeinică în predarea temelor următoare. În acest scop, mai cu seamă la matematică, se pot da elevilor lucrări independente privind cunoștințele predate într-o lecție, temă sau capitol. Asemenea lucrări contribuie la formarea deprinderilor de activitate independentă a elevilor, de dezvoltare a memoriei, a gîndirii etc.

În timpul expunerii, profesorul trebuie să se preocupe în permanență să formeze la elevi convingerea că tot ceea ce ei studiază în cadrul acestei discipline le este necesar pentru a putea răspunde problemelor practice pe care le ridică viața.

Însușirea conștientă a cunoștințelor de matematică trebuie să fie legată de necesitatea rezolvării problemelor teoretice și practice. La început, aceste probleme pot fi mai simple și pot să nu ceară din partea elevilor un efort prea mare și nici calcule prea complicate, iar apoi să devină din ce în ce mai complexe. Profesorul trebuie să desprindă verigile principale, ideile de bază din fiecare temă sau capitol și să le aprofundeze cu elevii, deprinzîndu-i în acest fel cu rezolvarea de probleme etc. Cu ajutorul profesorului, elevii au posibilitatea să demonstreze și diferite teoreme, ca de pildă teorema referitoare la bisectoarea interioară a unui triunghi, teorema lui Thales — verigă principală în tratarea temei „figuri asemenea" ș.a.

De exemplu, în studierea temei „patrulatere" la clasa a VI-a și a XI-a (unde această temă este aprofundată), acest studiu începe cu definiția patrulaterelor, care trebuie să conțină criteriile esențiale pentru definirea noțiunii respective. Trecînd la tratarea temei propriu-zise, se consideră un patrulater convex (fig. 1), ca material intuitiv, se folosește un patrulater cu laturi telescopice articulate, se studiază însușirile lui, apoi încetul cu încetul, modificînd lungimile laturilor, facem ca două laturi opuse să fie

paralele. Se ajunge în acest fel la un trapez. Modificînd, în continuare, celelalte două laturi opuse pînă cînd ele devin egale, figura se transformă într-un trapez isoscel, care, păstrînd proprietățile patrulaterului și ale

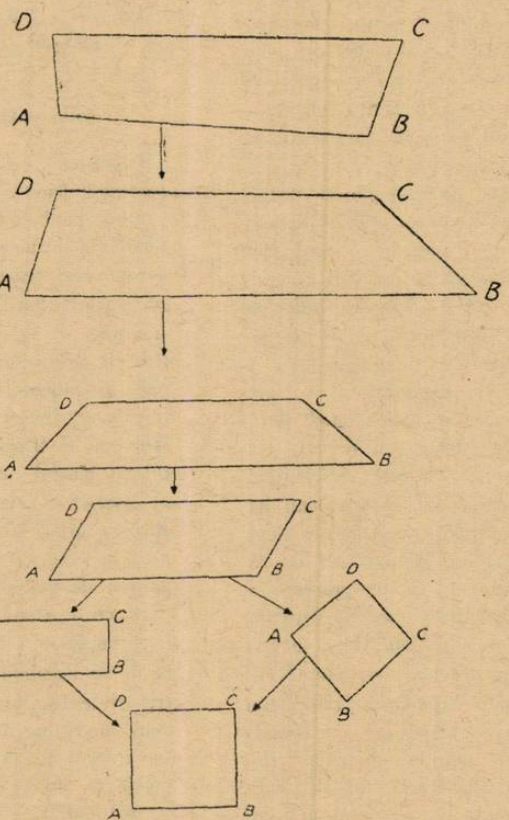


fig. 1

fig. 2

fig. 3

fig. 4

fig. 6

fig. 5

fig. 7

trapezului precedent, capătă însușiri noi: diagonale egale, unghiurile de bază egale, unghiurile alăturate uneia dintre cele două laturi egale, suplimentare (fig. 2 și 3). Continuînd să modificăm laturile, încît cele două laturi neparalele ale trapezului să devină paralele, obținem un paralelogram (fig. 4), pe care-l definim și căruia îi studiem proprietățile, demonstrîndu-le: a) două unghiuri alăturate sînt egale; b) două unghiuri opuse sînt egale; c) laturile opuse sînt egale; d) diagonalele se taie în părți egale.

O dată precizate aceste noțiuni, se constată, de pildă, că $0 < A < 90°$. Atîta timp cît unghiul rămîne mai mic de 90°, deci în limitele măsurii $0 < A < 90°$, figura rămîne paralelogram. Cînd unghiul A va căpăta valoarea de 90°, paralelogramul se va transforma într-un dreptunghi. În acest caz, dreptunghiul păstrează toate proprietățile paralelogramului, dar capătă o nouă însușire — diagonalele lui devin egale (fig. 5).

Prin același procedeu de mai sus se ajunge ca cele două laturi alăturate ale paralelogramului să fie egale. Figura va deveni astfel un romb, care păstrează toate

proprietățile paralelogramului, dar mai capătă în plus o proprietate: diagonalele sînt și perpendiculare (fig. 6). Mărind treptat unghiul A, în momentul în care el ajunge la 90° rombul va deveni un pătrat (fig. 7), avînd însă față de romb o nouă însușire: diagonalele lui sînt egale.

Un asemena mod de a preda tema „patrulaterele" duce la însușirea conștientă a cunoștințelor de către elevi, la convingerea că între aceste figuri există o strînsă conexiune, contribuind în acest fel și la formarea concepției materialist-dialectice.

Tot în acest sens, un exemplu de tratare dialectică ni-l oferă predarea operațiilor aritmetice și algebrice cu numere, despre care profesorii de matematică găsesc indicații prețioase în lucrarea lui Fr. Engels *Dialectica naturii*, capitolul *Matematica*, unde se subliniază în mod deosebit interdependența acestor operații [1]. Am experimentat în predare, cu rezultate bune, acest mod de a trata problemele la care m-am referit. Trebuie subliniat însă că nu este suficient ca profesorul să înarmeze pe elevi cu un bagaj de cunoștințe însușite în mod conștient, ci este absolut necesar ca procesul de însușire a cunoștințelor să fie un proces continuu, care se îmbogățește mereu. Noțiunile se vor contura în acest fel mai bine în procesul utilizării lor, devenind un factor eficient și operativ în soluționarea problemelor noi. Elevii trebuie să înțeleagă că această conturare deplină a unor noțiuni este rezultatul unui îndelungat proces de abstractizare, etapă importantă a procesului de cunoaștere etc. Pentru exemplificare vom face unele referiri la noțiunea de funcție.

Această noțiune începe să se contureze încă din clasa a IV-a, ca dependență între aria unui pătrat și latura sa, și se conturează mai bine în clasa a VII-a, la studiul temei „mărimi direct și invers proporționale", apoi capătă un înțeles mai deplin în clasa a IX-a (la algebră), unde poate fi definită pe baza celor trei elemente: o mulțime de definiții E, o mulțime F, în care funcția ia valori și o corespondență între elementele primei mulțimi și o parte din elementele celeilalte mulțimi (eventual toate), prin exemple ca:

fie 1; 2; 3; 4; 5; . . . . . x . . .
mărimile laturilor unui patrat (E)

iar 2; 4; 9; 16; 25; . . . . . y . . .
ariile patratelor corespunzătoare (F).

Legătura deci între x și y este $y = x^2$ (corespondență).

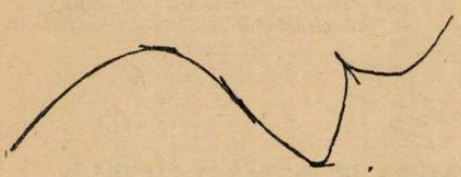
Acest mod de a proceda va trezi interesul elevilor pentru studiu, iar cunoștințele vor deveni mai temeinice, va crește încrederea în forțele proprii, vor fi stimulate inițiativa creatoare și tendința spre cercetare științifică, li se va întări convingerea că fenomenele și procesele încă necunoscute pot și trebuie să fie cunoscute. Folosind o formulare mai plastică, elevii se vor obișnui încetul cu încetul nu numai să aducă cărămizi pe șantier — cunoștințele acumulate anterior — ci să și contribuie cu aceste cărămizi la clădirea unui edificiu nou: descoperirea de noi adevăruri.

Practica a arătat că în predarea geometriei analitice (clasa a XI-a) elevii, sprijinindu-se temeinic pe cunoștințele de geometrie sintetică, pot dobîndi aproape independent cunoștințe necesare cu privire la: „puterea unui punct față de cerc"; „axa radicală a două cercuri, proprietățile ei și centrul radical a trei cercuri" ș. a. De asemenea, tema „Operații cu funcții" poate fi tratată la analiză independent de către elevi, cu ajutorul profesorului, pe baza cunoștințelor însușite anterior, cu condiția ca elevii să cunoască determinarea domeniului de definiție a unei funcții.

Pentru a le dezvolta gîndirea, profesorul trebuie să aibă ca preocupare realizarea predării în *perspectivă*, înțelegîndu-se prin aceasta direcționarea permanentă a tuturor etapelor de studiu al elevilor pe calea ce duce la atingerea scopului propus.

[1] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, Editura politică, 1959, p. 239—261.

Predarea în perspectivă se bazează pe realizarea tuturor principiilor didactice. Astfel, însușirea primelor noțiuni de geometrie se sprijină în mod deosebit pe intuiție. Treptat, pe măsura dezvoltării elevului, a trecerii sale la etape mai avansate de studiu, conturarea mai deplină a noțiunilor se bazează din ce în ce mai mult pe demonstrații logice, se adîncește procesul de abstractizare, fără ca acțiunea principiului intuiției să înceteze. O exemplificare a ceea ce înseamnă predare în perspectivă o constituie predarea unui ansamblu de cunoștințe privind elementele de analiză matematică. Astfel, li se prezintă elevilor o problemă — ca aceea a calculului traiectoriei unei nave cosmice, element necesar în problema cuceririi Cosmosului. Profesorul desenează o astfel de traiectorie, în care apare necesitatea rezolvării unor probleme parțiale, componente ale problemei de ansamblu. În acest mod elevii văd în perspectivă atît scopul final, cît și necesitatea însușirii cunoștințelor care vor permite atingerea acestui scop.



Schița 3

Din schema respectivă elevii pot desprinde necesitatea rezolvării unei serii de probleme spațiale: aflarea punctelor de extrem, a punctelor de inflexiune, a celor de întoarcere, a criteriilor pentru determinarea intervalelor de monotonie și a celor de convexitate și concavitate. Se arată că aceste probleme parțiale pot fi rezolvate cu ajutorul teoremei lui Fermat și Lagrange la baza căreia stă noțiunea de derivată. Această noțiune, însușită de elevi în lecțiile anterioare, a apărut și s-a conturat ca o necesitate în procesul rezolvării unor probleme de mecanică etc.

Datorită pregătirii sale științifice, profesorul are posibilitatea să gîndească nu numai asupra lecției sau asupra unui sistem de lecții, ci și asupra ansamblului de cunoștințe pe care urmează să și-l însușească elevii atît în școala medie, cît și în alte instituții de învățămînt superior. Astfel, se realizează o activizare a elevilor în procesul însușirii de noi cunoștințe. Fără munca creatoare a profesorului cu privire la introducerea noului în lecție nu se poate vorbi de o stimulare a muncii creatoare a elevilor. O atitudine creatoare a profesorului se cere și datorită faptului că în unele manuale există afirmații contradictorii. De exemplu, în manualul de analiză matematică pentru clasa a XI-a, la pagina 72, pe bună dreptate se afirmă că funcția tg x nu este definită în punctul $\frac{\pi}{2}$, deci și în punctele de forma $(2k + 1)\cdot\frac{\pi}{2}$, deoarece împărțirea prin zero nu are sens, însă în manualul de geometrie analitică de la aceeași clasă, la pagina 45, condiția de perpendicularitate a două drepte se deduce astfel: pentru ca dreptele să fie perpendiculare, trebuie ca $\varnothing = \frac{\pi}{2}$, adică $\operatorname{tg}\frac{\pi}{2} = \infty$.

S-a atribuit lui $\varnothing$ o valoare care nu aparține domeniului de definiție a funcției tg x și s-a considerat valoarea ei în acest punct.

Și în manualul de trigonometrie pentru clasa a X-a, ediția 1964, neținîndu-se seama de faptul că în unele cazuri transformările identice pot fi făcute numai în anumite condiții, s-a ajuns la expresii care-și pierd sensul pentru anumite valori etc. Astfel, de exemplu, la pagina 92 nu se face nici o precizare în ceea ce privește deducerea formulelor fundamentale, la p. 107 și 108, la deducerea $\operatorname{tg}(\alpha + \beta)$ și $\operatorname{ctg}(\alpha + \beta)$ etc. nu se fac precizări.

Astfel de omiteri în rezolvarea ecuațiilor trigonometrice, atunci cînd se folosesc unele substituții, pot duce la apariția unor soluții străine sau la pierderea de soluții. Neanalizarea la timp a esenței fenomenelor care se

petrec în procesul unor transformări duce la apariția unor soluții formale și la greșeli științifice.

Sînt profesori care în pregătirea elevilor obțin rezultate bune și foarte bune, fapt dovedit atît la examenele de maturitate, cît și la examenele de admitere în învățămîntul superior. Totuși, ei trebuie să aibă în vedere că scopul esențial nu constă numai în pregătirea imediată a elevilor pentru aceste examene, ci în pregătirea lor temeinică pentru a se putea orienta just în diversitatea problemelor pe care le ridică viața.

Cadrele didactice trebuie să acorde o atenție deosebită folosirii permanente a controlului, care le oferă posibilitatea de a constata felul în care elevii și-au însușit cunoștințele din lecție, dintr-o temă sau dintr-un capitol.

Cu prilejul acțiunilor de control și de îndrumare s-a constatat că la unele școli persistă un decalaj apreciabil între notele obținute de elevi pentru răspunsurile orale și pentru cele scrise, notele sub limită la lucrările scrise variind cu circa 20% față de notele obținute la oral. Dar, la mai multe școli unde se folosește în mod curent procedeul lucrărilor independente și al lucrărilor de sondaj cu scopul de a cunoaște nivelul de cunoștințe al elevilor și se perseverează la timp în lichidarea lacunelor constatate, acest procent s-a redus simțitor. Pentru a mări eficiența lecțiilor este necesar ca, pe lîngă verificările orale obișnuite, să se folosească în permanență și procedeul lucrărilor de sondaj, nu numai la verificarea cunoștințelor, dar și la fixarea lor. Acest procedeu constituie unul din criteriile bune de apreciere a gradului de însușire a cunoștințelor predate. Sondajele scrise contribuie de asemenea la formarea deprinderilor de activitate independentă, măresc treptat încrederea în forțele proprii ale elevilor și ajută la lichidarea decalajului între notele obținute la oral și cele obținute la lucrările scrise.

În acest articol au fost abordate numai unele probleme a căror rezolvare credem că va contribui la ridicarea calității predării matematicii în licee.

Prof. GR. I. SIMIONESCU-GLEB
Inspector metodist la Secția de învățămînt a Sfatului Popular al Capitalei

UNELE PROBLEME PEDAGOGICE ÎN LEGĂTURĂ CU NOTAREA ELEVILOR

Notarea elevilor a constituit o preocupare permanentă atît pentru cadrele didactice, cît și pentru autoritățile școlare de pe toate meridianele pămîntului.

Într-adevăr, drumul către cultură trece mai întîi prin focul aprecierilor, care, trebuie s-o recunoaștem deschis, nu s-au făcut întotdeauna în trecut în mod principial și științific. Literatura pedagogică a dovedit din plin această deficiență. Au fost scrise studii, s-au făcut anchete printre profesori, părinți și elevi. *Formele „clasice" de examinare* și *nota școlară* au fost supuse și ele unui aspru rechizitoriu, pe nedrept de cele mai multe ori. Se discutau consecințele notelor, în loc să se analizeze cauzele care le generau, rezultatele acestora și nu tehnica lor. Au fost formulate propuneri de substituiri, în special cu forme psihometrice, dar fără reușită.

Că a existat o preocupare pentru găsirea modalităților celor mai juste de apreciere a muncii elevilor ne-o dovedește existența diferitelor sisteme de notare cunoscute în istoria învățămîntului nostru: calificative, note între 1—10, 1—5 și iarăși 1—10.

Spinoasa problemă a rămas, după părerea noastră, încă deschisă.

Materialul de față urmărește să pună în discuție sistemul de apreciere a cunoștințelor și încearcă să demonstreze totodată că *nota*

școlară întrunește, în prezent, toate condițiile *pentru a fi un puternic instrument* la îndemîna profesorilor și învățătorilor, instrument investit cu reale prerogative științifice ca să poată exprima cît mai aproape de realitate profilul intelectual și moral al elevilor.

Studiile docimologice * întreprinse în trecut în țara noastră de către diferiți specialiști — cadre didactice de toate categoriile și psihotehnicieni, care erau în același timp și profesori — au constituit doar sugestii pentru autoritatea școlară și *îndrumări particulare oferite cadrelor didactice*. Autoritatea școlară din trecut nu s-a grăbit însă nici să le însușească și nici să pornească cercetări în această direcție. N-a dat nici cel puțin indicații de felul în care trebuie folosită nota pentru ca ea să exprime, printr-un sistem de valorificare, fondul de idei dobîndit de școlari într-o anumită perioadă de timp și, mai ales, felul cum ei se pot folosi de acesta.

Exigența în materie de evaluare a cunoștințelor elevilor constituie o preocupare pe mai multe coordonate: mai întîi — activitatea cadrelor didactice, în al doilea rînd — rezultatele acesteia și în al treilea rînd — posibiltatea de a da juste indicații privind orientarea profesională a elevilor.

Se subliniază, ca o necesitate stringentă a timpului nostru, munca de calitate. Dar munca de calitate, în orice sector de activitate, nu este altceva decît o consecință a pregătirii temeinice și conștiincioase a tineretului în diferitele forme de învățămînt.

Nu trebuie să se neglijeze nici faptul că fixarea într-un anumit profil a diferitelor individualități constituie latura cea mai dificilă a muncii didactice. Dar această problemă nu are numai un caracter didactic, ci și unul social. Omul societății moderne este solicitat continuu de rapidele progrese ce se fac în domeniul științei și al tehnicii. Mînuirea complicatelor agregate tehnice solicită — pe lîngă un larg fond de informație — și un înalt nivel intelectual. Nu trebuie să se neglijeze, de asemenea, și faptul că există o diferență între fondul de informații și nivelul intelectual al omului. Școala trebuie să cunoască potențialul uman sub acest dublu aspect și să fie călăuzită în permanență de un imperativ creator, definit de Einstein astfel: „valoarea unui om rezidă în ceea ce dă el, nu în ceea ce este capabil să primească" [1].

Cadrele noastre didactice pun din ce în ce mai mult accentul pe calitate, iar aprecierea și *modalitățile de verificare* a cunoștințelor se încadrează organic în această acțiune generală. Aprecierea justă și valorificarea potențialului spiritual al omului dobîndesc în împrejurările de azi un rol deosebit.

Analizînd unele date statistice de la cîteva școli din regiunea Oltenia, ne-a atras atenția, din primul moment, o anumită caracteristică a rezultatului notării: existența a patru categorii de note — ascendente, fluctuante, uniforme și descendente, elemente care ne dau posibilitatea să vedem care este și procentul lor. La unele obiecte, procentul de note ascendente se ridică pînă la 53,45%, ca să coboare la alte obiecte pînă la 9,30%. De notat este însă că, în general, predomină notele descendente și cele uniforme. Această repartizare a notelor este în funcție de obiectul de învățămînt și de profesorul respectiv.

De asemenea, la unele obiecte de învățămînt: muzică, desen, educație fizică, procentul mediilor obținute din note mari este foarte ridicat. Rar cînd o notă coboară

---

* Termenul de *docimologie* a fost introdus în vocabularul psihologic de către H. Pieron, pentru a desemna studiul sistematic al examenelor (modul de notare, variabilitatea interindividuală și intraindividuală a examinatorilor, factorii subiectivi etc.). In *Vocabulaire de la psychologie* ed. a II-a, Presses universitaires de France, Paris, 1957, p. 104; I. M. Nestor, *Principii de docimologie*, în „Jurnal de psihotehnică", vol. I, nr. 5, 1937.

[1] Albert Einstein, *În mijlocul diagramelor și ecuațiilor nu uitați omul*, „Secolul 20", nr. 2/1964, p. 28.

sub 7 *, iar la obiectele cu o pondere mai mare în cultura generală a elevilor acest procent este foarte scăzut, predominînd notele mijlocii și chiar cele mici **.

Procentul scăzut de note ascendente poate să aibă mai multe cauze : lipsa sentimentului de autodepășire la elevi, metodele folosite de profesori în munca didactică și chiar sistemul de verificare a cunoștințelor. Dacă nota ascendentă demonstrează existența unui efort susținut, iar cea fluctuantă semnalizează o inconstanță a efortului, cea descendentă devine de-a dreptul îngrijorătoare. Și, dacă în cel de-al doilea caz pot fi unele cauze obiective, în ultimul nu poate fi vorba de așa ceva, ci numai de folosirea unor metode și procedee neadecvate la situațiile respective și poate chiar nepriceperea la examinare și la apreciere. Într-adevăr, creșterea treptată a fondului cultural al unui elev depinde și de perfecționarea metodelor, dar și de puterea de stimulare din partea profesorului, care, avînd la îndemînă nota, ca instrument de cunoaștere, poate să dezvolte forțele creatoare ale elevilor.

Oscilația și *descendența* notelor trebuie să ne dea de gîndit. Nu putem fi însă de acord cu acei care pretind că profesorii ar proceda cu ușurință și fără simț de răspundere cînd verifică și apreciază cunoștințele elevilor. Mai degrabă trebuie căutate cu rigurozitate cauzele obiective și subiective care conduc la asemenea stări.

Pentru a găsi cele mai științifice criterii de apreciere a mijloacelor și a rezultatelor informației, cît și a comportării elevilor este cazul mai întîi să discutăm dacă *nota școlară* mai poate rămîne *unicul* instrument de evaluare și mai ales să vedem cîtă posibilitate obiectivă stă la baza actualului sistem de notare.

Nu trebuie să se neglijeze nici faptul că *nota* a intrat în tradiția școlară [2]. Ea este o axă a învățămîntului de toate gradele [3] de care nu ne putem dispensa, chiar dacă a fost criticată cu asprime de cele mai multe ori și chiar dacă ea apare în procentele semnalate.

Nota rămîne în esența sa o unitate de măsură cu valențe variate și multiple. Ea se diferențiază de celelalte unități de măsură prin aceea că este foarte dificil pentru cel care mînuiește acest instrument de evaluare să exprime cu ajutorul lui calitatea. Valențele umane au un anumit specific pe care nu-l putem concretiza așa de ușor cu note. Dar, cu toate acestea, nota, ca semn convențional, rămîne totuși o măsură peste care nu putem trece.

Pedagogii și psihologii recunosc în unanimitate *nota* ca un instrument de valorificare în procesul didactic, dar atrag atenția că ea poate fi supusă uneori arbitrajului și subiectivismului.

Analizînd necesitatea care determină *notarea*, întîlnim doi factori constanți : *profesorul* și *elevul*, primul care prin natura funcției sale trebuie să verifice și să aprecieze, cel de-al doilea asupra căruia se îndreaptă acțiunea de apreciere. Și pentru unul și pentru celălalt școala este instituția care pregătește pe copil pentru viață. Dacă acesta este locul pe care-l ocupă școala în rîndul unităților instituționale de cultură, problema pe care o discutăm capătă și mai mare importanță.

Pedagogia științifică dă profesorului posibilitatea de a fi mai aproape de esența fenomenului pe care trebuie să-l judece. Ea „a ridicat prestigiul practicii (pedagogice *n.n.)* și i-a orientat spre practică pe teoreticieni". [4] — ceea ce ferește judecata și de

---

* Note mari : 10, 9, 8 ; mijlocii : 7, 6 ; mici : 5, 4, 3.

** Datele statistice sînt în curs de prelucrare.

[2] A. Hasgan, *Problema notei școlare*, în Probleme instructiv-educative, E.S.D.P., București, 1953.

[3] V. Pavelcu, *Problema notei școlare*, Iași, 1939, p. 1.

[4] Stanciu Stoian, *Curs de pedagogie generală*, E.S.D.P., 1961, p. 29.

formulări fără conținut și de conținut fără sens.

Aprecierea cunoștințelor și a comportării elevilor este determinată de valențele acțiunii de integrare a acestora în viața socială. Viața însăși solicită o apreciere cu ajutorul diferitelor forme de examene, iar rezultatul examenului se exprimă, se concretizează prin notă. Și, dacă se poate vorbi de elementul subiectiv în această operație, caracterizînd într-o oarecare măsură pe cel care notează, tot așa putem vorbi și de unele particularități ale elevilor, care influențează pe cel care apreciază.

Sîntem de acord că există o subiectivitate involuntară la profesor, dar, pe lîngă aceasta, există și una voluntară, determinată de mai mulți factori: importanța obiectului de învățămînt, aprecieri anticipative fără temei care pot fi făcute de unii profesori, elemente comparative rezultînd din notele date de alți profesori etc. Este clar că un elev nu trebuie să fie notat la învățătură nici în funcție de alte obiecte de învățămînt și nici în funcție de anumite comportări. Elementul comparativ estompează obiectivitatea. El ar trebui să fie înlăturat cu desăvîrșire în operația de notare, deși s-a susținut de pedagogi cu o bogată experiență didactică și cu o largă cultură de specialitate, existența unei *notări* de acest gen. Este vorba de „o privire *comparativă, pe aspecte*“ [5].

S-a încercat în trecut să se încadreze operația de notare în legea variației biologice stabilită de Gaus, ca și cînd notarea ar fi tot una cu clasificarea. Operația de notare a cunoștințelor nu se efectuează în primul rînd în vederea clasificării elevilor, ci în *vederea evaluării*, pe o anumită perioadă de timp, a muncii lor. Notarea urmărește, în primul rînd, cunoașterea elevilor și progresul lor la învățătură.

După părerea noastră, aplicarea legii variației biologice în problema notării nu ține seama de elementul formativ, de elementul esențial al procesului pedagogic. În al doilea rînd, este un fapt deja cunoscut că elevul se găsește întotdeauna în progresie la învățătură, oricît de redusă ar fi aceasta [6]. A rămîne la legea variației biologice înseamnă a considera ca *prestabilite* elementele filogenetice. Educația, fiind prin esența sa socială, educatorul nu poate neglija ponderea mare pe care aceasta o are în formarea personalității elevilor. Școala nu este un mediu oarecare pentru elev, ci un mediu în care el se dezvoltă într-un *ritm continuu* [7].

Profesorul care evaluează cunoștințele elevilor nu este urmărit de ideea comparațiilor și a clasificărilor, ci numai de o *diagnoză* cît mai apropiată de realitate. Spunem cît mai aproape de realitate, întrucît operația de valorificare nu are caracter absolut, oricît de obiective ar părea criteriile care stau la baza aprecierii. Nu este vorba, credem, decît de o *cvasiobiectivitate*.

Preocupările pentru o bună notare nu trebuie să neglijeze, în primul rînd, *parametrii personalității* sau, cum îi numim noi, *indici valorificatori* care stau la baza etalonului.

Prin esența sa notarea trebuie să aibă un caracter obiectiv. Obiectivitatea rămîne numai în cadrul stabilirii criteriilor, pentru că operația de verificare și de apreciere a cunoștințelor elevilor și a profilului lor moral are un dublu aspect: mai întîi etalonarea criteriilor și în al doilea rînd fixarea asupra acestora. Toată dificultatea pentru profesor de aci provine.

A consemna obiectiv este o cerință stringentă, dar elementul obiectiv este foarte labil în cea de-a doua parte a operației de valorificare.

Cumpăna în care se găsesc de cele mai multe ori profesorii, cînd sînt în situația de a aprecia, constituie elementul subiectiv,

---

[5] Ștefan Bîrsănescu, *Pedagogia practică*, Scrisul românesc, Craiova 1946, p. 78.

[6] I. Cerghit și O. Cerghit, *Contribuții la studierea posibilităților de prevenire și înlăturare a rămînerii în urmă la învățătură*, „Revista de pedagogie“ nr. 1/1963.

[7] Pierre Julia, *Prefață* la lucrarea lui Paul Bodin, *L'Adaptation de l'enfant au milieu scolaire*, Paris, 1945, p. VII.

deși aparent ei consideră că au fost obiectivi. *Ezitarea* nu rezultă din lipsa unei riguroase etalonări, ci pentru că intervine antagonismul dintre elementele subiective involuntare și cele voluntare din partea profesorului. Comparațiile și analogiile intervin în mod inexorabil. Credem însă că singurul element subiectiv de care trebuie să se țină seama în această etapă a aprecierii este psihologia copilului, *„starea psihologică momentană a elevului, emoții, oboseală, boală* etc.“ [8] (*s. n.*).

O altă problemă legată de modalitatea de notare este ce anume notăm, care sînt *funcțiile notei*. Uneori se spune că nota are funcție de selecție, de încurajare, de emulație, alteori că ea ar avea trei funcții: selectivă, educativă și socială. Sintetizînd, prima funcție apare ca „un mijloc de evidență a progreselor realizate de elevi“ [9], iar cea de-a doua are un caracter educativ. Nota, prin natura sa, este educativă. Ea este o sancțiune: premială sau penală. Și elementul penal este educativ, prin esența sa. Caracterul stimulativ în notare intervine atunci cînd profesorul dă o notă mai mare, avînd la îndemînă toate premisele care să-l determine să o facă. Notele stimulative au un rol important în dezvoltarea personalității elevului, însă ele trebuie date cu mult simț de răspundere și după o îndelungată chibzuință. Notele stimulative, cînd și elevii le-au înțeles sensul, sporesc tonusul lor de muncă; ele au o pondere mare cînd elevii sînt conștienți că profesorul a apreciat just, ținînd seama de toți indicii valorificatori. Elevul trebuie să înțeleagă că profesorul îi este numai un îndrumător, că în procesul didactic el trebuie să învețe, ca „să obțină, în mod independent, cunoștințe noi, fără a aștepta ca totul să-i fie dat de-a gata de către profesor“ [10].

Aceasta nu îndreptățește însă pe profesor să alunece de la nota stimulativă cu conținut formativ-creator, la nota *laudativă* cu efecte contrarii. Profesorul nu-și sporește prestigiul în fața elevilor cînd apreciază cu note mult mai mari decît realitatea. Neconcordanța flagrantă dintre notă și realitate nu este permisă.

Dar nici acei profesori care caută, printr-o *exigență* excesivă, să devină „sperietori“ pentru elevi, nu fac un serviciu școlii; autoritatea unui profesor nu sporește prin acordarea de note mici. Elevii au simțul măsurii și ei pot aprecia dacă profesorul a fost imparțial sau nu. Apoi, nu trebuie să se uite nici faptul că instrucția nu este decît un mijloc, că educația, înțeleasă în sens larg, este scopul acțiunilor noastre. Dar nici instrucția nu trebuie neglijată. Ea este oglinda unei realități imediate.

Este cunoscut, și de cele mai multe ori nu se ține seama de acest fapt, că instrucția îmbogățește cunoștințele copilului și că ea poate fi exprimată, într-o formă sau alta, într-o notă. Măsurarea cantitativă a muncii elevilor este absolut necesară. Fără aceasta nu este posibilă cunoașterea diferitelor aspecte de manifestare ale elevilor.

Desigur, nota — o cifră oarecare — este un simbol, dar un simbol, așa cum am arătat mai sus, rezultînd din anumiți indici valorificatori. Ea rămîne totuși, cu tot caracterul său „arbitrar“, un mijloc de apreciere de care nu ne putem lipsi.

Obiectivitatea profesorului în atribuirea ei? Acest lucru se asigură numai dacă judecăm acțiunea notată prin prisma scopului obiectiv al educației. „Cînd vorbim de o acțiune bună... nu trebuie s-o confundăm cu o acțiune „reușită“. Bună este o acțiune nu pentru că îmi reușește mie, ci numai dacă e conformă cu un scop obiectiv, legat de mersul înainte al societății, de năzuințele spre

---

[8] V. Pavelcu, *op. cit.*, p. 11.
[9] A. Hasgan, *op. cit.*, p. 8.
[10] A. Levin, *Dezvoltarea multilaterală a personalității și problemele învățămîntului în școală*, Buletinul de informare științifică al Acad R.P.R., nr. 8/1962, p. 25.

mai bine ale omului“ [11], de scopul educației comuniste. Orientarea cadrelor didactice este de fapt întodeauna prezentă în aprecierea elevilor. Ea asigură această apreciere — o-biectivă și principială totodată.

Datorită însă faptului că aprecierea prin notă a fost supusă unor critici mai mult sau mai puțin obiective, credem că este necesar să prezentăm și opiniile acelora care cer înlocuirea ei cu testul de cunoștințe mai ales, care ar putea deveni examenul cel mai obiectiv, singurul mijloc care ar putea, susțin ei, să ne furnizeze date exacte în legătură cu nivelul de cunoștințe al unei clase de elevi.

Sîntem de acord cu profesorul V. Pavelcu cînd susține că examenele nu verifică numai cunoștințele, ci și anumite calități de caracter. Pe noi ne interesează nu numai aspectul informativ al instrucției, ci, în final, aspectul educativ, capacitatea elevului de acționare pe baza acestui material informativ.

Nu știm dacă aprecierea rezultată dintr-un test considerat „obiectiv“ poate să exprime adevărata realitate, dar necesar este — cum se exprimă prof. Pavelcu — ca profesorul să știe să separe diferitele funcții ale notei. Această operație nu se poate face însă decît cu ajutorul formelor clasice de apreciere a cunoștințelor.

Să nu pierdem din vedere nici faptul că testul se adresează unei colectivități mai mari în vederea ierarhizării, a clasificării, de aceea aceste date se numesc și teste de cunoștințe. Unele lucrări mai noi [12] încearcă să redea testului aceeași valoare ce i se acorda în urmă cu peste 30 de ani. Ed. Claparède susține că testele au ca obiectiv stabilirea unui diagnostic [13], avînd *pretenția* să fie instrumente de măsură [14].

Despre „valoarea“ și modalitățile de aplicare a testelor s-a scris și se scrie mult încă, mai ales în țările apusene. Binet, Claparède, Thorndike, Allport și alții au mers atît de departe cu această „probă“, încît au considerat-o, la un moment dat, ca fiind cel mai valabil mijloc de analiză și de valorificare a muncii intelectuale a elevilor.

După cel de-al doilea război mondial, în țările apusene a crescut și mai mult interesul pentru problemele de psihologie aplicată [15]. A apărut chiar o știință nouă, „psihagogia“ [16], care se deosebește de psihotehnică prin aceea că aceasta din urmă n-ar putea reține elementul calitativ.

În ultimii ani, revista „Travail Humain“ publică numeroase studii despre importanța testelor, ca: R. Bonnardel, *Recherches sur les concours d'entrée aux grands écoles*, în care autorul caută să demonstreze că nu ar exista o corespondență între notele de la intrarea în învățămîntul superior — obținute pe baza examenelor clasice — și notele dobîndite ulterior în facultăți. Concluzia finală a studiilor de acest gen ar consta în lipsa de eficacitate a examenelor clasice [17] și — ca

---

[11] Stanciu Stoian, „Logica“ pedagogică și „logica“ pedologică. Lupta lui A. S. Makarenko împotriva „logicii“ fixiste pedologice. „Revista de pedagogie“ nr. 1/1964, p. 19.

[12] *Psychologie de l'enfant*, sub redacția lui M. Debesse, Paris, 1959.

[13] Ed. Claparède, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală* — trad. după ed. a VIII-a de V. Dinculescu, București, 1924, p. 391.

[14] *Psychologie de l'enfant*, sub redacția lui M. Debesse, Paris, 1959, p. 242.

[15] M. Reuchelin, *Le métier de psychotehnicien*, în „L'Année psychologiques“, tom XLIX, 1950, p. 405.

[16] Francisca Baumgarten, de la Universitatea din Berna, a scris un studiu în această direcție, intitulat: *Ce este psihagogia?*, care a constituit materialul susținut la cel de-al VIII-lea Congres al psihotehnicienilor de la Praga.

[17] Pierre Jampolski, *Les testes en psyhiatrie*, în „L'Année psychologique“, I/1954. Vezi și P. Guguelin, *Conclusions munée a l'entrée* d'une Centre d'Apprentisage, în „Travail Humain“, XXVII, nr. 3—4/1964; R. Bonnardel, *Modalités du comportament et reussite scolaire au niveau etudiant* și R. Bonnardel et M. S. La-

un corolar al acestei concluzii — apare necesitatea de a fi înlocuite cu forme noi de apreciere — în mod special cu ajutorul testelor.

De altfel, tendința aceasta de înlocuire a examinărilor clasice nu apare numai în studii, ci și în lucrări mai cuprinzătoare (P. E. Vernon, *Secondary School Selection*, Metuhen 1957 și *Inteligence and attainments tests*, University of London, Paris, 1960; R. Bonnardel, *Emane Standard*, 1959).

Nu facem parte din categoria acelora care au acordat testelor a valoare absolută; noi avem mari rezerve față de ele. Interesează, însă, așa cum foarte bine a remarcat Claparède, să se vadă mai întîi cît anume prețuiesc ele, pentru că greutatea nu constă în a născoci probe noi, „ci în a determina cît prețuiesc“ [18].

Testele au locul lor în munca de cercetare științifică, însă la aprecierea funcției lor metodologice trebuie să se aibă în vedere două elemente esențiale: *ce măsoară și cum măsoară*. Valabilitatea lor este în funcție de mai mulți parametri: criteriile de etalonare pe mai mulți subiecți, care să le fixeze conținutul și eficiența, gradul sau capacitatea intelectuală a subiecților în funcție de rangul în care se află față de alți subiecți etc. Totuși, nota nu poate fi înlocuită. Ea rămîne, cum foarte bine a remarcat Claparède, „un mijloc de analiză a fenomenelor de care nu ne putem lipsi“ [19].

Metoda folosită, în judecarea unei activități, „nu trebuie să se limiteze la consemnarea unui rezultat final, la o anumită probă, sau test, ci trebuie să conducă la dezvăluirea procesului care a dus la acest rezultat“ [20]. Nota concretizează tocmai această dezvăluire, cînd e bine judecată. După părerea noastră, nota nu constituie numai o „jalonare de orientare“. Elementul „jalon“ nu ni-l pot da decît criteriile avute în vedere în momentul etalonării. Faza cea mai dificilă și cea mai caracteristică în operația de notare o constituie numai momentul cînd ne fixăm asupra semnului convențional la care ne-au condus anumite criterii. Nota este *concluzivă* prin natura și funcția sa. Ea are rol de a cuprinde *totalitatea* și nu partea. Testul este singularizant, în sensul aprecierii unor însușiri luate separat. Pentru a avea caracter de valență cvasiabsolută, testului îi mai trebuie și altceva: întregul. De asemenea, cînd nota, dintr-o greșită înțelegere, a exprimat numai partea și nu întregul, nici ea nu mai are funcție concluzivă.

Particularitățile individuale ale elevilor pun de multe ori în derută profesorul examinator. Notele pot varia de la o formă de examen la alta, chiar cînd elevii examinați s-ar afla în același grad de pregătire. E dificil și pentru profesor să descopere imediat forma de examinare pe care o consideră adecvată particularităților personalității fiecărui elev. În operația de apreciere cred că este necesar să se țină seama și de esența celor două forme de examinare: *examenul scris* și *examenul oral*. Sînt numeroase cazuri cînd unii elevi se exprimă cu mai multă siguranță și claritate în scris și invers. Pentru cei dintîi emoția dispare. Alții reproduc cu ușurință oral anumite cunoștințe, chiar în materiale de sinteză. Pe cei dintîi sensibilitatea îi pune în situații dificile la un examen oral.

Testul, însă, nu poate surprinde aceste particularități. Viața copilului este destul de complexă și trebuie căutate cu multă grijă

---

voigie, *Comparaison des intérets professionnels de diverses groupes d'étudiants en moyen d'une adoptation française du questionner Rathwell-Miller*, în „Travail Humain“, XXVII, nr. 3—4/1964; H. Pieron, *Donnes docimologiques sur la double corection et la typologie des correctures* în „Biotypologie“, 1956, p. 128—145 și G. Leugier et E. Schneider, *Recherches docimologiques*, în „Biotypologie“, 1958, p. 61—72.

[18] Ed. Claparède, *op. cit.* p. 391.

[19] *Ibidem*, p. 439.

[20] Al. Roșca, *Tratat de psihologie experimentală*, Editura Academiei R.P.R., 1962, p. 16.

metodele cele mai potrivite care să transpună această complexitate într-un simbol convențional care este *nota-cifră*; cu atît mai greu să faci acest lucru cu ajutorul testelor. Alegerea formelor de examinare de către elevi este încă o problemă asupra căreia, deși e prematur să ne oprim, nu trebuie totuși — *după părerea noastră* — să o neglijăm. Testul nu poate să se adapteze acestor particularități. Aprecierea prin cele două forme de examinare clasică e mult mai elastică și permite să se dea atenție selectării rezultînd din diferențele individuale

Psihotehnica a luat de la început atitudine hotărîtă împotriva deficiențelor de notare rezultînd din neajunsurile examenelor clasice, însă diferitele teste propuse și susținute cu mult entuziasm nu s-au impus. Nici autoritatea școlară și nici profesorii nu le-au acordat un prea mare credit.

Noi considerăm că progresul lent la învățătură nu rezultă numai din cauza sistemului defectuos de verificare a cunoștințelor, ci și din faptul că operația de verificare și control a muncii elevilor este încă departe de a fi un instrument de stimulare la învățătură. Potrivit noului Regulament al școlilor *de cultură generală* (art. 106), „Verificarea cunoștințelor elevilor se face prin *examinări orale, lucrări scrise, control trimestrial, lucrări de control curente și probe practice*“ [21]. Stabilind formele de examinare, Regulamentul nu întîrzie să se ocupe și de modul în care trebuie să se aprecieze cunoștințele elevului, nota urmînd să reflecte în mod obiectiv nivelul cunoștințelor și deprinderilor elevilor, precum și forma de exprimare orală și scrisă [22]

Ministerul Învățămîntului este preocupat de *exigența* cît mai sporită a profesorilor în *munca didactică*. *În plin avînt creator* al economici noastre socialiste, munca didactică nu trebuie să rămînă în urmă. Noi trebuie să ne preocupăm de calitate tot așa ca și milioanele de muncitori de pe cuprinsul țării. Să ne primenim metodele, să pătrundem cu mai mult curaj în cele mai spinoase probleme pedagogice. Profesorii au datoria să fie mereu la curent cu problemele complexe ale pedagogiei. Munca lor didactică le ridică atîtea probleme, încît au la îndemînă o sursă inepuizabilă de cercetare. Cadrele didactice sînt datoare să discute pe larg toate formele de examinare și apreciere a cunoștințelor elevilor spre a se găsi soluții practice care să ducă la o valorificare precisă a muncii elevilor. Acest fapt necesită existența unor elemente de care trebuie să se țină seama în operația de valorificare, în vederea „obținerii unor rezultate globale care să includă rezultatele mai multor determinante sau probe parțiale“ [23].

Necesitatea ridicării nivelului de cultură a tineretului nostru impune în mod necesar să se studieze formele cele mai potrivite pentru stimularea activității la învățătură. În acest sens, se va avea în vedere și modul cum elevii se adaptează la cultură [24] și mai ales cum își integrează cultura. Și una și alta — integrare sau adaptare — sînt în funcție de procesul funcțional formativ și oricare ar fi formele de examinare, „ele tind să măsoare și să redea în termeni cantitativi transformările produse prin acțiunea învățării și în genere a educației“ [25].

Pînă cînd se vor găsi cele mai eficiente forme de măsurare cantitativă și calitativă a personalității elevilor trebuie să rămînem totuși la cele mai cunoscute și utilizate forme de apreciere: examenele școlare și produsul lor — nota. Dacă examenul școlar

[21] Ministerul Învățămîntului, *Regulamentul școlilor de cultură generală*, București, 1964, p. 37.

[22] *Ibidem*, p. 38.

[23] Gh. Zapan, *Elemente de statistică ca indicatori de aplicațiune în domeniul antropometriei, sportului, psihologiei și pedagogiei*, în „Educația fizică la individul normal și patologic“, Editura ONEF, București, 1933, p. 305.

[24] Em. M. Brandza, *Pedagogia școlară*, p. 137.

[25] D. Todoran, *Psihologia învățării*, Sibiu, 1942, p. 379.

are o funcție determinativă, motivațională și antrenantă [26], credem că nu este fără interes să menținem nota mai departe în funcțiune, numai că trebuie să i se acorde credit și să fie mînuită cu multă răspundere.

Experiența pozitivă a cadrelor didactice ne-a permis *să aderăm* la ideea că în procesul notării intervin trei elemente esențiale: 1) capacitatea intelectuală a elevului, 2) cunoștințele lui și 3) personalitatea profesorului [27], toate trei hotărîtoare în acțiunea de valorificare productivă a activităților școlare.

Dar munca didactică nu urmărește numai valorificare. Ea înseamnă creștere, dezvoltare. Acest fenomen este vizibil: la unii mai mult, la alții mai puțin. Măiestria profesorului reclamă o activizare continuă a elevului și mai ales a intereselor sale superioare. „Dacă nici un interes nu se manifestă, dacă nici o direcție nu solicită activitatea, aceasta încetează și organismul cade într-o amorțire care poate duce la un proces de somnolență..." [28]

Iată dar că în acțiunea de valorificare a muncii elevilor profesorul apare pe primul plan. Este și firesc. El dă viață programelor, el găsește metodele cele mai potrivite în procesul instructiv-educativ și tot el este acela care dă conținut metodelor de verificare și de apreciere a cunoștințelor elevului. El este acela care, analizînd procesul de valorificare ca atare și ținînd seama de răspunderea ce-i revine, poate veni cu cele mai eficiente propuneri de remediere a sistemului de notare.

Totodată, punem în discuție faptul dacă n-ar fi necesar ca autoritatea școlară să reflecteze asupra revizuirii formelor de examinare prevăzute de Regulament, introducînd, în mod obligatoriu, lucrări scrise la toate obiectele de învățămînt și probe practice pentru desen, educație fizică și muzică — pentru că numai în modul acesta elevii pot să înțeleagă că probele scrise sau practice nu sînt numai o obligație regulamentată, ci și un mijloc eficace de stimulare în vederea lărgirii cîmpului lor intelectual și a dezvoltării aptitudinilor.

Noi considerăm utilă *„reconsiderarea" mediei*. Cifrele din cataloage sînt mai concludente decît media. De exemplu, la *sport* apar unele situații pe care media nu le justifică. (8, 8, 4 = media 6,60; 10, 4, 5 = 6,30; 9, 6, 8 = 7,60) sau la *matematică*: 4, 5, 7, 7, plus 5 în teză = media 5; 3, 6, 8, 8, plus 8 la lucrarea scrisă = 8, sau 5, 7, 8, 7, plus 4 la teză = media 5,85. La *muzică*, la aceeași școală: 8, 8, 4 = media 6,60; 7, 3 = media 5; 3, 9, 8, = media 6,60. În cazurile menționate, *media* nu exprimă situația reală la învățătură. Credem că e mai util, mai pedagogic, ca în locul mediei aritmetice să apară *o medie de sinteză trimestrială*, rezultată din notele respective și din observațiile profesorilor asupra profilului intelectual al elevilor, iar la sfîrșitul anului, *media generală de sinteză*. Prin folosirea acestui procedeu de notare se pot obține, credem, rezultate educative mai bune.

Tot pentru îmbunătățirea calitativă a muncii elevilor ar fi necesar să se analizeze problema introducerii *examenelor anuale publice* pentru fiecare clasă și la toate obiectele. Obiectivele acestui mod de verificare, cu participarea părinților și a corpului didactic al școlii, îndrumă și mai mult școala spre țelurile ei firești. Cadrele didactice au de spus cîte ceva în această problemă. Noi considerăm *examenele publice o sărbătoare a muncii didactice*, care cu timpul și-ar dobîndi o tradiție. Latura lor educativă va apare pe primul plan.

IOAN VLAD
Cercetător științific principal la Institutul de științe pedagogice

[26] *Ibidem*.
[27] T. Nes, *Tîlcul notelor în liceu*, Oradea, 1933, p. 5.
[28] H. Pieron, *Psychologie experimentale*, Librairie Armand Colin, Ediția a VII-a, Paris, 1952, p. 166—167.

DE PESTE HOTARE

PROBLEME DE EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ ÎN DISCUȚIA SEMINARIILOR INTERNAȚIONALE DE LA SOFIA ȘI LIUBLIANA

În decursul anului 1965, țara noastră, răspunzînd unor invitații, a participat la două manifestări internaționale privind educația preșcolară.

Organizarea de reuniuni și de manifestări pe această temă, oglindește creșterea preocupărilor social-educative și necesitatea schimbului de experiență în problemele de conținut, de organizare, de dotație cu material adecvat a instituțiilor preșcolare ce s-au dezvoltat mai ales în ultimii 20 de ani în toate țările și, îndeosebi, în țările socialiste, în care aceste tipuri de instituții capătă pe zi ce trece un rol tot mai important în viața socială.

Prima manifestare la care ne vom referi a constituit-o *al III-lea Seminar internațional de educație preșcolară* ținut între 25 mai — 3 iunie 1965 la *Sofia* (R. P. Bulgaria). Seminarul a continuat seria unor întruniri ce se țin din trei în trei ani între țările socialiste începînd cu anul 1959, cînd a avut loc primul seminar de acest fel la Moscova. Al doilea seminar ținut la Praga a constituit o acțiune utilă și pozitivă de schimb de experiență teoretică și practică. Legat de acestea prin obiective și sarcini, al III-lea seminar de educație preșcolară a avut o temă mai delimitată și o organizare mai centrată pe discuția ei. Tema *Jocul, activitate de bază a copilului preșcolar*, a pus în fața participanților numeroase și variate probleme.

Spre deosebire de seminariile anterioare, care au avut mai mult caracterul unor conferințe internaționale, reuniunea de la Sofia a avut o organizare mai adecvată condițiilor de discutare de probleme și s-a bucurat de o participare mai largă (10 țări socialiste: R. P. Bulgaria, R. Cuba, R. S. Cehoslovacă, R. P. Mongolă, R. D. Germană, R. S. F. Iugoslavia, R. P. Polonă, R. S. România, R. P. Ungară, U.R.S.S., inclusiv o delegație din R. S. S. Bielorusă și una din R. S. S. Ucraină).

Referatele expuse la acest seminar au cuprins și unele teze expuse și verificate prin cercetări experimentale. În program au existat și vizite la unele grădinițe din orașul Sofia și din alte orașe ale R. P. Bulgaria, în cadrul cărora s-au putut urmări jocuri și activități la alegere, în cadrul programului de dimineață și de după masă al grădinițelor.

Fiecare delegație participantă la seminar a expus, prin cuvîntul șefilor de delegații, scurte referate privind realizările obținute în domeniul educației preșcolare în intervalul dintre al doilea și al treilea seminar. Pe această temă au ținut referate mai ample reprezentanta Cubei, dr. Dinorah Fernandez, care a participat pentru prima dată la seminar, Karma Erdenbat, reprezentanta Mongoliei, și Bistra Avramova, ministru adjunct al învățămîntului din R. P. Bulgaria, care s-a referit pe larg la realizările educației preșcolare în R. P. Bulgaria și la perspectivele dezvoltării ei.

Prezentarea unor filme documentare (R. P. Polonă), a unor diapozitive cu același caracter (R. D. Germană) și a unor mici

expoziții de jocuri, jucării și creații ale copiilor (R. S. Cehoslovacă și R. D. Germană) au lărgit baza schimbului de experiență.

Referatele prezentate la seminar au cuprins trei categorii de probleme: probleme de teorie psihologică, privind natura și caracteristicile jocului, probleme de pedagogie și unele probleme de metodică. Referatele pe teme de psihologie au abordat mai ales problemele caracterului reflectoric al jocului și ale influenței lui asupra dezvoltării psihice a copiilor. În această categorie se pot trece referatele susținute de prof. G. Pirev (membru corespondent al Academiei), de L. Gheorghiev (R. P. Bulgaria), de prof. acad. A. V. Zaporojeț (U.R.S.S.), de docent M. K. Kviatovska (R. P. Polonă), ca și cele două referate ale delegației române.

Referatele privind aspectele pedagogice și metodice ale jocului au tratat probleme legate de joc, ca formă de organizare a vieții copiilor — prof. A. P. Usova (U.R.S.S.), probleme privind conducerea jocului (E. Petrova), legătura dintre joc, instrucție, — muncă —S. Avramova (R. P. Bulgaria), T. Videnska (U.R.S.S.). P. Bakoni și D. D Kovaci (R.P.U.) educarea relațiilor de conduită, problema sarcinilor educației morale, a relațiilor de colectiv etc. în joc — O. Goletiova (R. S. Cehoslovacă), Boian Alexandrov (R. P. Bulgaria), I. K. Baier (R. D. Germană), S. Topinskaia (R. P. Polonă). O serie de referate au tratat probleme legate de reflectarea în jocuri de către copii a conținutului operelor de artă (Snejina Makedonska, R. P. Bulgaria). Altă serie de referate s-au ocupat de rolul și de importanța jucăriilor (prof. Ela Hudina, R. S. F. Iugoslavia) și dr. Dinorac Fernandez (R. Cuba) și de importanța ilustrațiilor în dezvoltarea conținutului jocului (M. Arndt, R. D. Germană) și Ludmila Belinova (R. S. Cehoslovacă).

În cadrul referatelor, al comunicărilor și al discuțiilor cu privire la problemele teoretice ale jocului s-au conturat cîteva poziții cu privire la relația dintre joc și educație și dezvoltare psiho-morală a copilului. În acest sens, s-a formulat părerea că jocul spontan, ca și cel didactic, reflectă aspecte și relații proprii mediului de dezvoltare a copilului și are în acest context efecte formativ-educative importante. Prof. Zaporojeț a analizat o serie de laturi ale acestei relații și a subliniat faptul că jocul are un caracter realist, respingînd tezele psihologului J. Piaget cu privire la simbolistica jocurilor copiilor. În cadrul acestui mod de a privi problema jocului, a existat în unele referate și în unele luări de cuvînt tendința de a se considera că oricînd și în orice condiții există de pe urma jocului efecte educative evidente și imediate, ceea ce este exagerat și trebuie privit ca o tratare simplistă a procesului dezvoltării și educației. În sfîrșit, unele referate au considerat că folosirea jocurilor ca instrumente educative constituie rămășițe ale sistemelor educative impregnate de pedocentrism (Sofia Abramova). În aceeași ordine de idei s-a expus și teza că jocul spontan este o copie, o imitație a relațiilor interumane, dar că se consumă fără efecte importante pentru dezvoltarea psihicului, neputînd fi folosit în circuitul activităților educative. Caracterul neselectiv al imitației copiilor în joc a constituit îndeosebi punctul de plecare pentru adepții acestei opinii.

Diferențele cu privire la problema de mai sus nu au fost însă suficient analizate și au rămas mai mult expuse decît explicitate în profunzime.

În genere, a dominat ideea verificată de practică, subliniată și susținută și în referatele delegației române, că jocul contribuie nuanțat și discret — prin conținut, formă, extincție — la dezvoltarea personalității copilului, prin problematica pe care i-o deschide și prin rezolvările de situații pe care i le solicită. Învățîndu-l pe copil regulile mari ale vieții și formele conduitei umane, jocul constituie o activitate ce are și un caracter realist, dar și o simbolistică deosebit de complexă, în care se reflectă caracteristici psihologice ale copiilor, capa-

citați de reflectare a unor aspecte și nuanțe complexe ale relațiilor interumane contemporane. Există o evoluție ontogenetică a conținutului jocurilor copiilor, dependentă și condiționată de dezvoltarea condițiilor mai sus menționate. Datorită prezenței unor însușiri diferențiale ale jocurilor, ele permit să ne fie cunoscuți copiii prin trăsăturile și atitudinile pe care aceștia le exprimă și le subtilizează în joc.

În seminar au fost expuse și unele teze cu privire la funcțiile specifice ale diferitelor tipuri de jocuri, ceea ce conduce spre problema folosirii gradate a jocurilor din punct de vedere educativ. În acest sens, se știe că unele jocuri dezvoltă istețimea, altele logica spațială (jocurile de cuburi) sau spiritul de creație etc.

În seminar s-au mai pus și alte probleme privind funcțiile jocurilor, s-au făcut referiri la rolul distractiv, sau la cel terapeutic al jocului. Prezintă interes și formularea unor teze prin care se dezvoltă o tratare a jocurilor din punctul de vedere al cibernetici și al teoriei informației, ca și unele referiri și apropieri ce s-au făcut cu privire la teoria jocurilor (delegația română).

Probleme teoretice importante s-au pus și în legătură cu jucăriile, caracteristicile și clasificarea lor. În unele referate, printre care se numără mai ales cel susținut de D. D. Kovaci (R.P.U.), s-a dezvoltat ideea că jucăriile actuale nu mai corespund, și ca atare sînt necesare jucării demontabile, care să poată fi adecvat folosite în mai multe jocuri — ca mobilier al cadrului jocului, ca mobilier pentru confortul jocului (scaun, raft) sau ca motiv nemijlocit și ca instrument al jocului (banchetă în avion sau în vapor, în jocurile de-a avionul sau de-a vapoarele). S-au prezentat și unele modele în acest sens. Delegația română — în cuvîntul său la această problemă — a subliniat ideea că în problema jucăriilor se reunesc în zilele noastre psihologi, pedagogi, artiști plastici, ingineri. Problema materialelor din care se confecționează jucăriile a fost de asemenea analizată în această luare de cuvînt, ca și problema creșterii cerințelor de extindere a clasificărilor de jucării existente.

Delegația română a participat la discuțiile legate de organizarea seminarului, apoi la lucrările lui, prin două referate în problemele psihologice ale jocurilor, un cuvînt de prezentare generală a realizărilor în învățămîntul preșcolar și în cercetările științifice din țara noastră, prin luări de cuvînt în discuțiile privind problemele le teorie generală a jocului și în cele cu privire la jucării și în sfîrșit printr-o analiză teoretică a problemelor seminarului în discuție, în analiza finală.

În primul referat al delegației române, intitulat *Dezvoltarea psihică a preșcolarilor în cadrul jocurilor de construcție* de conf. univ. P. Popescu-Neveanu și Florica Andreescu, s-au expus rezultatele unei cercetări experimentale cu 8 variante de orientare în sarcina constructivă pe care copiii o aveau de rezolvat în joc, prin ilustrații, modele perceptibile, descrieri verbale. Experimentele au pus în evidență aspecte diferențiate la grupele de preșcolari mici, mijlocii și mari, prin performanțe mai mari în anumite feluri de orientare și de pregătire psihologică a condițiilor de construcție. S-a efectuat astfel o evidență a condițiilor psihologice ale optimizării jocurilor de construcție, pentru folosirea acestor tipuri de jocuri ca instrumente de educație multilaterală. A doua lucrare, intitulată *Raportul dintre îndrumarea educatoarei și creația copilului în joc*, de conf. univ. Ursula Șchiopu, Maria Taiban, Marcela Lungulescu, a cuprins de asemenea rezultatele unor experimente în care s-a acționat în moduri diverse spre a se sugera în mod discret copiilor preșcolari mici, mijlocii și mari anumite subiecte de joc. Pregătirea prin materiale adecvate, povestiri, vizite în magazine, reactualizări de acțiuni ca acelea de a se merge în colonie la mare sau la munte, a avut efecte diferite în stimularea jocurilor, fapt consemnat prin urmărirea pas cu pas a desfășurării jocurilor respective, a coerenței lor, a curbei de dezvoltare în timp de mai multe zile a motivelor centrale și

periferice ale jocurilor. Cercetarea a analizat și momentul maximal, momentele de desmembrare a jocurilor, intervențiile educatoarelor și eficiența diferitelor tipuri de intervenții.

În cadrul seminarului au fost prevăzute vizite la grădinițe de copii din Sofia, Varna, Kamenev, Gorno-Orzakoviția, Plovdiv, Gabrovo, în scopul de a se ilustra condițiile de funcționare și de instruire, dotația cu material didactic (specificul său), jucăriile și aparatura necesare pentru jocurile copiilor.

În mod deosebit au fost remarcate realizările obținute în grădinițele vizitate în crearea condițiilor optime pentru jocul copiilor în curte. Împărțirea curții de joc pe grupe, amenajarea spațiilor verzi și mobilarea spațiului fiecărei grupe cu diferite construcții simple, frumoase, comode pentru copii, ușor de montat, cu variate sortimente de jucării, materiale de construcții, bazine, jucării de apă și de nisip etc., dovedesc deosebita străduință a educatoarelor bulgare, originalitate, inventivitate, precum și grija cadrelor de conducere a învățămîntului preșcolar din R. P. Bulgaria pentru rețeaua de instituții preșcolare.

S-a constatat că există o deosebită preocupare și față de grădinița sătească. Date fiind funcțiile lor sociale importante, grădinițele sătești au devenit în multe sate din R. P. Bulgaria importante centre culturale și de educare a adulților (mamelor) în probleme de pedagogie preșcolară, dar și în probleme privind arta decorativă, mobilarea locuinței, alimentarea rațională și elemente de igienă.

În programul de vizite s-a prezentat și o frumoasă grădiniță experimentală, în care se studiază rolul călirii organismului copiilor, grădinița avînd amenajate verande speciale de aerare, însorire și călire a organismului copiilor chiar și în timpul iernii. La această grădiniță s-au obținut rezultate interesante privind indicatorii fizici și generali de creștere a copiilor.

Vizitele la grădinițe au permis o frumoasă ilustrare a modului serios și multilateral în care a fost pregătit seminarul de la Sofia de educatoarele din R. P. Bulgaria și au facilitat abordarea a numeroase discuții privind soluții concrete și probleme variate legate de funcțiile multiple ale grădinițelor de copii.

Al IV-lea Seminar internațional de educație preșcolară se va ține la Berlin și va avea o tematică legată de formele de organizare a activităților în grădinițele de copii (inclusiv regimul de viață al preșcolarilor).

★

O altă manifestare cu caracter internațional în problemele educației preșcolare s-a desfășurat la Liubliana (R.S.F. Iugoslavia) în perioada 7—10 iunie 1965. Organizată de către Comitetul național iugoslav în cadrul Organizației mondiale a educației preșcolare, ea a reunit delegațiile următoarelor țări: Austria, R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, R. D. Germană, Italia, R. P. Polonă, R. S. România.

Lucrările seminarului au cuprins referate și luări de cuvînt în legătură cu cîteva probleme mai importante ale educației preșcolare și anume:

— Conținutul și formele activității instructiv-educative din grădinița de copii.

— Sistemul de pregătire a educatoarelor pentru învățămîntul preșcolar.

— Problemele proiectării construcțiilor pentru grădinițe de copii.

Referatele au fost prezentate de cercetători, de medici și de arhitecți din țara gazdă, reușind să scoată în evidență principalele probleme care frămîntă în etapa actuală pe specialiștii din învățămîntul preșcolar.

În legătură cu conținutul și cu formele activității instructiv-educative, materialele au tratat atît *probleme generale*, ca de exemplu scopul, sarcinile și mijloacele folosite în educația copiilor preșcolari — Milena Dicici (inspectoare din orașul Beograd), cît și unele probleme speciale — probleme privind repartizarea copiilor pe grupe de vîrstă — Milena Lavrici (inspectoare din R. S. Serbia).

Referatele, în special acela al tovarășului T. Georgevici despre un experiment psihopedagogic în pregătirea pentru școală și cel

al lui Ivo Ivici despre organizarea număratului și socotitului, au constituit o bază pentru numeroase intervenții și propuneri interesante referitoare atît la programa grădinițelor de copii, la cerințele pregătirii copiilor preșcolari, cît și la problemele folosirii mijloacelor audio-vizuale, la problemele literaturii pentru copii, ale muncii cu părinții etc.

Un interes deosebit au suscitat discuțiile despre contradicția existentă între conținutul programelor actuale și posibilitățile mult mai largi ale copiilor, contradicție pe care unii caută s-o rezolve în sensul lărgirii volumului de cunoștințe. Vorbitorii au arătat de asemenea că actualul conținut al programelor pentru grădinițele de copii nu este pus în concordanță cu contemporaneitatea. În acest sens, s-a propus preluarea unor sarcini, a unui anumit volum de cunoștințe de la clasele I—IV, în scopul asigurării condițiilor pentru ca tînăra generație să poată asimila esențialul din multitudinea de noțiuni pe care știința, în evoluția sa vertiginoasă, le pune la dispoziția societății noastre.

Problema cantității și calității în concepția programei pentru învățămîntul preșcolar a fost obiectul discuțiilor și sub un alt aspect. Miloșevici Pera a arătat tendința existentă în etapa actuală de a aglomera mintea copiilor cu o cantitate mare de cunoștințe, preocuparea principală a specialiștilor fiind de a determina *ce* și *cît* trebuie transmis copiilor. În schimb, se neglijează aspectul esențial, după părerea vorbitorului, de a găsi metodele legate de felul *cum* trebuie realizată instruirea la vîrsta preșcolară. În această direcție s-a propus ca specialiștii să pună mai mult accentul pe însușirea de către copii a metodelor de învățare, formîndu-le complexul de deprinderi și priceperi necesar activității de învățătură.

Unii pedagogi au discutat necesitatea de a folosi mai larg jocul ca mijloc de instruire, iar alții au propus să se cerceteze mai atent formele de activitate din grădinița de copii și să se găsească forme noi, într-un raport nou față de cerințele și scopurile instructiv-educative ale grădiniței. S-au făcut referiri asupra folosirii jocului didactic pentru învățarea scris-cititului în grădiniță.

În cadrul discuțiilor pe marginea concepției programei pentru grădinițele de copii s-au făcut și unele propuneri interesante. De pildă, Smilhova Simici a sugerat să se cerceteze mai sistematic vocabularul preșcolarilor nu numai din punctul de vedere al numărului de cuvinte existent, ci în special din punctul de vedere al semnificației acestora și al *modului* de folosire. Propunătoare a cerut să se alcătuiască un vocabular, eventual chiar pe grupe de vîrste, care să cuprindă cuvintele (cu semnificația lor) folosite de copiii preșcolari.

O pondere importantă au avut-o discuțiile axate în jurul problemei pregătirii pentru școală. În afară de faptul că s-a insistat mult asupra necesității cuprinderii în grădiniță a tuturor copiilor care urmează să intre la școală, reprezentanta R.D.G. — Inge Seiffert-Baier, a relatat experiența pozitivă în alcătuirea unei programe minimale de cunoștințe și deprinderi necesare copiilor în vederea intrării în școală. În acest scop, s-au organizat pe lîngă școli activități diverse în două după *mese* pe săptămînă, în decursul a 6 luni înainte de intrarea în școală a copiilor care n-au fost cuprinși într-o instituție preșcolară. O experiență asemănătoare a fost expusă de delegata din R. P. Polonă — dr. Maria Kviatovska — care s-a referit la activitatea desfășurată în timpul verii pe lîngă școli, în clase pregătitoare formate din copiii preșcolari care n-au frecventat grădinița de copii, cu scopul de a le asigura o pregătire sumară pentru școală.

Printre altele, unii vorbitori au scos în evidență greșelile pe care le face familia în asigurarea pregătirii pentru școală a copiilor. În acest sens s-a propus elaborarea unei programe și a unor îndrumări metodice cu privire la minimul de cunoștințe și deprinderi de care are nevoie copilul la intrarea în școală și la modul în care trebuie realizat acest lucru.

În cadrul discuțiilor, s-a acordat atenție problemei folosirii în grădinița de copii a

mijloacelor audio-vizuale — în special a televizorului, a filmului și a diafilmului. S-a subliniat ideea necesității unei mai strînse colaborări între producătorii (scenariști, regizori) de diafilme, de filme, de emisiuni de televiziune și de radio, precum și producătorii de jucării, de jocuri, de material didactic pe de o parte, și pedagogi, pe de altă parte, pentru a se asigura caracterul educativ al acestor mijloace de bază. Această cerință izvorăște din faptul că de multe ori producătorii se orientează după gustul spontan al cumpărătorilor și nu țin seama de efectul educativ al acestor materiale. Acest deziderat a fost ridicat și în legătură cu literatura pentru copii, constatîndu-se influența negativă a unor producții de literatură burgheză, decadentă, asupra tineretului de toate vîrstele. Din această cauză, s-a arătat că se impune în Iugoslavia necesitatea selecționării mai atente a operelor literare care urmează să fie publicate pentru copii și tineret, ca și necesitatea orientării părinților în procurarea literaturii de bună calitate pentru copiii lor.

O altă problemă care a preocupat pe participanții la seminar a fost aceea a asigurării condițiilor corespunzătoare pentru distracția și recreația copiilor, pentru jocurile lor. S-a pus accentul pe amenajarea unor locuri speciale de recreație — parcuri, terenuri de joc — amplasate în diferite părți ale orașului, în care aceștia să-și petreacă timpul liber, evitîndu-se în acest fel jocurile pe stradă, pe artere circulate. În legătură cu jocurile și jucăriile copiilor, unii vorbitori au arătat că este necesar să se producă cît mai multe jucării care să reflecte munca, uneltele și produsele muncii (mijloace de locomoție perfecționate, macarale, tractoare), pentru a apropia pe copil de tehnică, de realizările cele mai semnificative ale vieții contemporane.

Problema raportului dintre educația copiilor în familie și educația în instituția preșcolară, ca și a formelor de colaborare între grădinița de copii și familie a trezit de asemenea interes în cadrul discuțiilor. S-au scos în evidență sarcinile pe care le au grădinița, diferitele organizații obștești (de tineret, de femei, Cruce roșie) în orientarea familiei pentru educarea justă a copiilor. De asemenea, s-a subliniat influența covîrșitoare a familiei asupra formării copiilor, influență care nu poate fi substituită de nici un alt organism social.

Un alt grup de referate și discuții s-a axat pe problemele sistemului de pregătire a educatoarelor. Pornind de la necesitatea îmbunătățirii actualului sistem de pregătire a educatoarelor din R. S. F. Iugoslavia, tovarășa Staša Ielici, profesoară la școala pedagogică din Zagreb, a prezentat proiectul înființării unor instituții de tip superior denumite „Academii pedagogice". În legătură cu acest sistem s-au enunțat trei variante: 1. Licen pedagogic urmat de 2 ani la Academia pedagogică. 2. Școală medie de cultură generală urmată de 2 ani la Academia pedagogică. 3. Academia pedagogică ca o secție a unui institut pedagogic existent, la care să se înscrie tinerii după absolvirea școlii medii.

Un alt referat a analizat cîteva forme de perfecționare practicate în Iugoslavia după terminarea școlii pedagogice, la intrarea în muncă.

Abordarea problemelor pregătirii educatoarelor pentru învățămîntul preșcolar a suscitat un interes deosebit la acest seminar, interes oglindit prin participarea la discuții a unui număr mare de delegate, care au făcut prezentări ample asupra concepției și principiilor ce stau la baza învățămîntului pedagogic din țările respective.

A reieșit că în majoritatea țărilor există forme variate de pregătire a educatoarelor, în raport cu experiența și condițiile fiecărei țări. Părerea asupra eficacității unei forme sau a alteia au fost în genere împărțite. În unele țări, ca R. S. Cehoslovacă, R. D. Germană, R. P. Polonă, coexistă mai multe forme — atît pregătirea prin școli pedagogice, cît și prin institute cu durata de 1—2 ani frecventate după terminarea școlii medii. În R. S. Cehoslovacă și R. D. Germană s-au creat și forme de pregătire superioară în cadrul universității, prin secții speciale de

pedagogie preşcolară, la care sînt recrutate educatoare cu o anumită vechime (3—5 ani) care urmează să ocupe posturi de conducere, de îndrumare sau de control.

Al treilea ciclu de referate şi discuţii a abordat problemele construirii localurilor de grădiniţă, sub aspectul planificării lor în cadrul planului de construire şi sistematizare a oraşelor, cît şi sub aspectul cerinţelor de ordin arhitectonic, igienico-sanitar, pedagogic şi estetic de care trebuie să se ţină seama în proiectarea localurilor de grădiniţă. Intervenţiile pe marginea acestui ciclu de referate au scos în evidenţă probleme variate, ca de exemplu:

— necesitatea de a ţine seama de particularităţile dezvoltării psiho-fizice a copiilor în proiectarea localurilor necesare grădiniţelor de copii;

— necesitatea de a asigura în construcţie intimitatea casei părinteşti, prin nişe, camere pentru jocuri, colţuri pentru jocul individual;

— asigurarea spaţiului necesar pentru jocurile copiilor în aer liber, chiar şi pentru timpul friguros, prin terase acoperite, prin aerisire permanentă.

Delegaţia ţării noastre a participat la lucrările seminarului făcînd două intervenţii în cadrul discuţiilor, una pe marginea problemei sistemului de pregătire a cadrelor şi a doua în legătură cu cerinţele unei construcţii pentru localul de grădiniţă de copii.

În discuţiile purtate s-a scos în evidenţă experienţa ţării noastre în domeniul pregătirii şi perfecţionării educatoarelor pentru învăţămîntul preşcolar, s-au subliniat rezultatele obţinute prin şcoala pedagogică, arătîndu-se avantajele pe care le prezintă acest sistem, în care se îmbină în mod armonios pregătirea de cultură generală cu pregătirea de specialitate. Un accent deosebit s-a pus de către delegaţia ţării noastre pe posibilităţile formării profilului moral al viitoarei educatoare prin atmosfera creată în şcoală, prin ansamblul influenţelor exercitate asupra elevilor de către colectivul pedagogic al şcolii.

Cu privire la proiectarea localurilor de grădiniţă, delegaţia noastră a arătat necesitatea colaborării între arhitecţi, pedagogi, medici, artişti plastici, pentru găsirea celor mai bune soluţii de construcţie. În aceeaşi privinţă, s-au analizat cîteva cerinţe de ordin pedagogic şi igienico-sanitar de care trebuie să se ţină seama la construirea localurilor de grădiniţă (grupuri sanitare pentru fiecare vîrstă, spaţii speciale rezervate jocurilor şi activităţilor alese, amenajarea specială a curţii etc.).

Datorită modului de organizare a seminarului de la Liubliana, cît şi datorită varietăţii tematicii, s-a putut face un schimb larg de experienţă între delegaţiile ţărilor participante. Întîlnirea a creat mai ales ocazia de a cunoaşte realizările din sectorul învăţămîntului preşcolar din Iugoslavia. Au impresionat pozitiv rezultatele obţinute în educaţia artistică a copiilor preşcolari, oglindite în expoziţia de desene din cadrul grădiniţei de copii din Prule (Liubliana).

Ambele reuniuni, atît cea de la Sofia, cît şi cea de la Liubliana, au constituit prilejuri pentru un rodnic schimb de experienţă, pentru vii dezbateri în probleme actuale şi importante ale învăţămîntului preşcolar.

URSULA ŞCHIOPU,
FLORICA ANDREESCU,
FLORICA BĂLAŞA,
MARIA TAIBAN

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

C. KIRIŢESCU — „PALESTRICA" *

Condiţiile social-economice şi culturale create de regimul de democraţie populară din ţara noastră au deschis un vast cîmp de activitate ştiinţifică în toate domeniile vieţii sociale.

Pe linia acestor preocupări se situează şi lucrarea de curînd apărută *Palestrica* de C. Kiriţescu.

Autorul îşi propune să cerceteze în mod dialectic problemele ce fac obiectul lucrării de faţă, felul cum au evoluat preocupările privind folosirea exerciţiilor fizice ca mijloc principal pentru întărirea sănătăţii, pentru dezvoltarea multilaterală şi armonioasă a fizicului, cît şi a întregii personalităţi umane.

Organizarea materialului ştiinţific este făcută după criteriul „etapelor şi formelor proeminente ce jalonează evoluţia culturii fizice...", considerate în timp şi spaţiu, „înregistrînd numai faptele care au înscris o nouă concepţie în istoria culturii fizice, o idee originală, o formă nouă de organizare, experienţă — reuşită ori nu —, o metodă probată sau un specific bine determinat, fie pe plan tradiţional naţional, fie pe unul conceptional — ca în ţările socialiste" [1]

Autorul împarte materialul prezentat în şase părţi principale: Originile; Educaţia fizică la popoarele antice; Evul mediu; Educaţia fizică în orînduirea capitalistă; Orînduirea socialistă şi influenţa gîndirii moderne; Educaţia fizică în România.

În cadrul primelor trei părţi, autorul foloseşte ca subtitlu: Comuna primitivă; Orînduirea sclavagistă; Orînduirea feudală; Modul cum au evoluat concepţia şi preocupările privind educaţia fizică în aceste forme de organizare socială.

În ceea ce priveşte conţinutul lucrării, trebuie să subliniem de la început că autorul prezintă un material extrem de bogat, bine documentat, punînd la îndemîna cititorului o abundenţă de cunoştinţe încă neîntîlnite în lucrările de specialitate din ţară. Cartea cu acelaşi titlu, apărută anterior, este acum mult îmbogăţită şi prelucrată de autor în lumina materialismului istoric, dîndu-i astfel un caracter de vastă sinteză ştiinţifică de un înalt nivel.

Lucrarea prof. C. Kiriţescu, pe care o recenzăm, trebuie socotită ca o lucrare valoroasă, încadrîndu-se pe linia publicaţiilor ştiinţifice din ţara noastră, constituind totodată o îmbogăţire a patrimoniului nostru cultural în acest domeniu. Ea deschide un larg orizont de perspective de dezvoltare şi de orientare a culturii fizice la noi.

Trecînd la conţinutul lucrării, observăm că în *Introducere* autorul lămureşte în mod just importanţa metodei istorice în cercetarea problemelor de educaţie fizică şi clarifică sensul şi evoluţia terminologiei privitoare la acest aspect al educaţiei — ceea ce este absolut necesar într-un studiu cu adevărat ştiinţific şi de aşa proporţii.

---

* Constantin Kiriţescu, *Palestrica. O istorie universală a culturii fizice. Origini, evoluţie, concepţii, metode, probleme, împliniri*, Ed. U.C.F.S., Bucureşti, 1964.

[1] C. Kiriţescu, *Palestrica*, p. 10.

În partea I, *Originile*, autorul explică apariția preocupărilor privind educația fizică în *Comuna primitivă din necesitățile* individuale și colective pentru întreținerea vieții. Formele sub care au apărut aceste preocupări au fost munca împletită cu lupta, cu dansurile, jocurile etc. Subliniind în mod just concepția materialistă despre rolul muncii și folosind unele izvoare din arheologie, antropologie și etnografie, în lucrare se combat concepțiile biologiste (H. Spencer, Ch. Letourneau) și psihologiste (F. Monroe), dîndu-se o fundamentare materialistă solidă concepțiilor despre educația fizică.

În partea a II-a, intitulată *Educația fizică la popoarele antice*, analizînd sistemul de gîndire al filozofilor din acea vreme, autorul arată că în acest sistem un loc important îl ocupau și preocupările privind problema educației fizice. Totodată el subliniază importantul rol acordat dezvoltării armonioase a corpului și critică caracterul de clasă al concepției acestor filozofi. În continuare, autorul studiază și prezintă cu multe și interesante amănunte instituțiile și formele de educație fizică la popoarele vechi din orientul apropiat, mijlociu și îndepărtat, precum și la romani. Se arată în mod just că în orînduirea sclavagistă educația fizică a atins apogeul la greci, care o foloseau ca mijloc al realizării idealului armonic. În acest sens, autorul descrie cu lux de amănunte felul cum erau organizate jocurile olimpice, precum și palestrele, citînd operele de artă care dovedesc cultura superioară la care ajunseseră grecii în acea vreme. În același capitol, autorul face un paralelism între educația fizică la greci și la romani, scoțînd în evidență faptul că educația fizică la romani se practica în scopul pregătirii militare și a distracției spectaculoase din circuri.

În partea a III-a, intitulată *Evul mediu*, autorul se ocupă de modul cum era privită educația fizică în sistemul de viață al feudalilor. Sînt descrise exercițiile cavalerești prin care se făcea educația fiilor de nobili, în contrast cu preocupările țăranilor iobagi, care se delectau cu jocuri cu mingea sau prin dansuri populare acompaniate de muzică. În capitolul *Renașterea*, într-un paragraf special, autorul se ocupă de instituțiile de învățămînt superior în care se cultivau exercițiile fizice (academiile cavalerești, colegiile, școlile iezuiților).

Materialul documentar prezentat de autor dovedește că în tot evul mediu au existat preocupări teoretice serioase cu privire la educația fizică și că s-au practicat variate exerciții fizice, care însă nu au pătruns și în școală în aceeași măsură.

În partea a IV-a, *Educația fizică în orînduirea capitalistă*, autorul subliniază apariția iluminismului franco-englez și se oprește îndeosebi asupra filozofilor filantropiști și a școlilor conduse de ei, precum și asupra concepției și școlilor organizate de J. H. Pestalozzi, J. Fr. Herbart, Fr. Fröebel, prezentînd în continuare etapele de introducere a exercițiilor fizice în școlile publice, din inițiativă particulară și de către stat.

Într-un capitol special, autorul se ocupă de *Creatorii de sisteme naționale de educație fizică*, prezentînd sistemul francez al lui Fr. Amoros, sistemul elvețian al lui Ph. H. Clias, sistemul german al lui Fr. I. Jahn și Ad. Spiess, organizatorul educației fizice școlare germane, sistemul danez al lui Fr. Nachtegall, sistemul suedez al lui P. H. Ling și sistemul englez al lui Th. Arnold (educația fizică prin sporturi), analizînd în ce constau particularitățile și valoarea educativă a fiecărui sistem în parte.

În capitolul *Aspecte din educația fizică modernă* — cu care se încheie partea a IV-a — autorul se ocupă de educația fizică din America de Nord, unde constată o influență puternică a sistemelor de educație fizică europene, datorită emigranților din Europa. Lupta s-a dus între sistemul englez al lui Th. Arnold (al jocurilor sportive) cel german și cel suedez, terminîndu-se prin adoptarea unui sistem de educație fizică eclectic, cu elemente de gimnastică suedeză, germană și engleză, acordîndu-se totuși o mare importanță și jocurilor sportive.

Urmărind evoluția modernă a gimnasticii în țările europene, autorul contestă schimbări și îmbunătățiri ale sistemului suedez: în Danemarca de către Niels Bukh, în Finlanda de către suedeza Elli Björksten, care a pus bazele gimnasticii feminine, în Franța gimnastica naturală — utilitară a lui G. Hébert, în Austria gimnastica naturală a lui K. Gaulhofer și Margareta Streicher.

Autorul face o incursiune și asupra educației fizice a femeii, din trecut și pînă la sfîrșitul secolului al XIX-lea, scoțînd în evidență gimnastica de expresie sau estetică, care a evoluat în dansuri.

În continuare, autorul prezintă preocupările de educație fizică din Rusia prerevoluționară, subliniind contribuția adusă de Belinsky, Hertzen, Dobroliubov, Cernîșevschi, Secanov ș. a., arătînd că fiziologul Leshaft a stabilit principiile de educație fizică în școală și familie, punînd bazele educației fizice în Rusia prerevoluționară.

În încheierea capitolului, autorul prezintă organizațiile parașcolare și sistemele auxiliare de educație fizică în diferite țări.

În partea a V-a, *Orînduirea socialistă și influența gîndirii moderne*, autorul începe cu un scurt istoric, amintind de preocupările despre educația fizică ale socialiștilor utopici — Thomas Morus și T. Campanella — din secolul al XVI-lea și ale celor de la începutul secolului al XIX-lea Gh. Fourier, Saint Simon (Franța) Robert Owen (Anglia) de la care a rămas ideea dezvoltării multilaterale a omului și a îmbinării muncii productive cu învățămîntul. Autorul arată locul important pe care Marx și Engels îl acordă educației fizice în sistemul educației, precum și importanța care se acordă educației fizice în statele socialiste, unde educația fizică, ca și întreg învățămîntul, are un caracter de masă — devenind accesibilă întregului popor, fiind socotită ca „un mijloc important al educației multilaterale".

În capitolul III, cu care autorul încheie această parte a lucrării, sînt prezentate problemele actuale ale educației fizice, precum și ideile gînditorilor contemporani în această privință, subliniindu-se că în prezent se constată o preocupare serioasă privind îndrumarea științifică a educației fizice — fiind vorba de o colaborare a fiziologiei și a medicinii cu educația fizică, de o îndrumare pedagogică și de o extensiune cît mai mare a sporturilor, culminînd cu reluarea olimpiadelor antice, cu impregnarea caracterului lor internațional, ca un mijloc de prietenie și pace între popoare.

În partea a VI-a, *Educația fizică în România*, autorul face un istoric, începînd cu comuna primitivă, subliniid că educația fizică în dezvoltarea ei istorică și tradițională a avut o formă precumpănitor populară. Aceasta reiese din exemplificările din poezia populară, din baladele și jocurile populare ce se practicau sub formă de întreceri și dansuri.

Pe baza izvoarelor arheologice se arată dezvoltarea pe care a avut-o la populațiile geto-dacice exercițiile fizice sub forma mînuirii armelor, vînătoarei și călăritului.

Un fapt deosebit de interesant este că în lucrare se redau, prin bogate citate din folclorul și cronicarii români, exercițiile fizice care se practicau în Țările Române. De pildă, boierii practicau călăria, mînuirea armelor, țăranii practicau tragerea cu arcul, înotul, vîslitul etc.

În perioada domniilor fanariote, autorul remarcă o preocupare izolată, fără continuitate, în ceea ce privește educația fizică. Din hrisovul lui Alexandru Ipsilante datînd din 1776 se vede o încercare de introducere a exercițiilor fizice la Școala grecească din București.

Caracterul popular al educației fizice era marcat de jocurile de copii, de alergare, de jocul de-a prinselea, de-a v-ați ascunselea, de-a baba oarba, de-a aruncarea mingii (tip oină), de șotron, săritură — capra, trînta, țicul, țurca, de jocurile de îndemînare — fripta etc., de dansurile populare foarte variate.

Trecînd la perioada Regulamentului Organic, autorul constată că, o dată cu înființarea școlilor naționale, apar unele încercări

de scurtă durată pentru introducerea educației fizice în școală.

Autorul afirmă că abia prin legea din 1864 se introduce gimnastica în școlile din România [2] — afirmație care se sprijină pe o informare pe care o considerăm incompletă.

Căutînd să pună în lumină cîteva figuri de profesori de educație fizică, autorul prezintă pe ardeleanul Gh. Moceanu a cărui activitate pasionată și devotată depusă în liceele din București, în publicistica de specialitate, în reprezentațiile de gimnastică și de jocuri populare, în „Societatea centrală română de arme, gimnastică și dare la semn", a ridicat *faima gimnasticii și a dansurilor românești*. Pe bună dreptate, autorul scrie: „Aproape tot ce s-a înfăptuit pe terenul organizării gimnasticii timp de trei decenii a fost opera lui Moceanu și a elevilor săi. De aceea, cu drept cuvînt, el poate fi considerat părintele educației fizice românești"[3].

În continuare, este prezentată contribuția cîtorva oameni de cultură, pînă la primul război mondial, în rezolvarea problemei educației fizice: N. Bălcescu, St. Lud. Rotfi, Vasile Saftul, Anton Velini, Simion Bărnuțiu, Dr. C. I. Istrati, Dr. I. Felix și profesorul universitar I. Athanasiu. De asemenea, autorul prezintă și cîțiva profesori specialiști, militanți în mișcarea de educație fizică, ca I. Bucovineanu, D. Ionescu — reprezentanți a două sisteme de educație fizică diferite. Primul, susținătorul sistemului suedez de educație fizică și al doilea, susținătorul sistemului german de educație fizică.

În mod just, se subliniază importanța contribuției ministrului Spiru Haret la organizarea educației fizice în școli, la înființarea concursurilor interșcolare cu jocul „oina", la organizarea de concursuri interșcolare de exerciții fizice între ansambluri mari de elevi, la organizarea de conferințe și cursuri pe țară cu profesorii de gimnastică etc. Precizăm că prima conferință pe țară a profesorilor de gimnastică a fost între 21—24 septembrie 1904, iar nu între 21—24 aprilie, cum afirmă autorul (p. 532) [4].

Tot în acest capitol, autorul se mai ocupă și de Societățile de gimnastică înființate în țară, de școlile pentru pregătirea maeștrilor de gimnastică sub auspiciile acestor societăți. Se constată că pînă la primul război mondial apar și preocupările unor gînditori și medici care tind să dea educației fizice o bază anatomo-fiziologică și să ceară o pregătire științifică și pedagogică profesorilor de gimnastică (P. Bujor, I. Athanasiu etc.) [5].

După primul război mondial, apar numeroase societăți și asociații sportive, între care autorul acordă importanța cuvenită societăților sportive patronate de Asociația „Prietenii naturii", care era o organizație muncitorească, cu filiale în numeroase orașe din țară, activînd sub conducerea partidului socialist, apoi, din 1921, sub conducerea Partidului Comunist Român. Din datele prezentate de autor se vede că există o mișcare de educație fizică puternică, organizată de clasa muncitoare, în care erau antrenate și femeile și care, deși cu mijloace restrînse, s-a manifestat în mod constant împotriva organizațiilor oficiale ale statului burghezo-moșieresc și împotriva organizațiilor de tip fascist.

Deși, în redactarea acestui capitol, ordinea istorică suferă, autorul aduce bogate informații despre mișcarea de educație fizică dintre cele două războaie, deopotrivă de im-

---

[2] Vezi și Gh. Radu Melidon, *Relațiune statistică de starea școalelor în Moldova*, Iași, 1862, p. 35: funcționarea prof. de gimnastică la gimnaziul real din Galați.

[3] Ibidem, p. 528; vezi și N. Iorga, *Oameni care au fost*, necrologul elogios al lui G. Moceanu, 1909.

[4] *Op. cit.*

[5] Vezi: Paul Bujor, *Conferințele profesorilor de gimnastică*, „Cultura Română", nr. 10, Iași, 1904; D. Ionescu, *Istoricul gimnasticii și educației fizice la noi*, București, 1939, p. 60—64; Idem, *Conferințele profesorilor de gimnastică din țară*, în „Gimnasticul Român", nr. 3—5, București, 1904, p. 18—20.

portante atît pentru specialiști, cît și pentru oricare alt cititor.

În capitolul final, *Perioada construirii socialismului*, autorul prezintă în ordine istorică realizările în domeniul educației fizice în țara noastră după 23 August 1944, sub conducerea P.C.R. Pentru fiecare etapă, insistă asupra realizărilor și a caracterului de masă, profund democratic, al educației fizice și asupra succeselor obținute de sportul românesc în competițiile internaționale.

Autorul subliniază dezvoltarea culturii fizice medicale, noua organizare a educației fizice din școli, organizarea de școli medii tehnice de cultură fizică, a facultăților de educație fizică în unele Institute pedagogice, a Institutului de cultură fizică cu grad universitar, organizarea activității sportive a studenților, o întreagă gamă de realizări necunoscute pînă acum în țara noastră, obținute în scurtul timp de 20 de ani.

O bogată bibliografie însoțește fiecare parte a lucrării. În cuprinsul fiecărei părți, autorul prezintă numeroase și variate ilustrații. Ne surprinde lipsa fotografiei lui I. Bucovineanu al cărui punct de vedere în orientarea educației fizice din țara noastră a triumfat pînă în cele din urmă — dar a cărui bogată activitate publicistică este incomplet redată de autor. I. Bucovineanu a fost un luptător progresist pentru fundamentarea științifică a educației fizice și această contribuție nu trebuie acoperită de tăcere.

În paragraful prin care încheie lucrarea, autorul subliniază faptul „că au fost necesare multe secole de experiență, controverse, campanii și ciocniri", pentru ca „educația fizică și sportul" să fie admise ca forme ale culturii de către diferite popoare, să se orienteze și să se aplice conform cuceririlor științei. În orînduirea socialistă, pe lîngă importanța și extinderea care se acordă educației fizice, au fost create și condițiile materiale necesare pentru a o practica din plin. În afară de acestea, „grandioasele întreceri sportive internaționale, desfășurate sub stindardul progresului și al păcii", dovedesc că „sportul a devenit unul din principalele mijloace de cimentare a prieteniei între popoare" (p. 604).

Autorul își exprimă pe bună dreptate speranța că, în viitor toate popoarele eliberate de orice exploatare și nesupuse nici unei discriminări vor putea crea condițiile necesare ca educația fizică să contribuie la „dezvoltarea armonioasă și călirea fizică a cetățenilor... dezvoltarea în rîndurile tineretului a spiritului colectiv, a disciplinei, a curajului și a voinței de a înfrînge orice greutăți în atingerea țelului propus, a entuziasmului și eroismului în muncă, a hotărîrii de a pune toată capacitatea creatoare în slujba întăririi și înfloririi patriei... a cauzei progresului și păcii în lumea întreagă".

Pentru îmbunătățirea lucrării, care este o realizare valoroasă în domeniul culturalizării maselor oamenilor muncii, am sugera unele *propuneri* în legătură cu structura, conținutul și cu organizarea pe orînduiri sociale a materialului documentar în mod consecvent. În ceea ce privește partea a III-a, care se intitulează *Evul mediu*, ea trebuie să fie restructurată, potrivit istoriografiei actuale, între secolul al XV-lea și al XVII-lea (revoluția burgheză din Anglia), iar nu pînă la revoluția franceză, cum procedează autorul.

În partea I, capitolul I, autorul afirmă că educația fizică a apărut „dintr-o *necesitate biologico-socială* a omului primitiv, ivită în scopul întreținerii vieții" etc. (p. 42). În capitolul II, autorul afirmă că: „exercițiile fizice la popoarele slab dezvoltate deschid perspective și orizonturi largi interpretării fenomenului mișcării ca factor stimulent al educației fizice. *Ea* se lămurește a fi un *fenomen natural*, o manifestare elementară, *a vieții filozofice și psihice a omului*" (p. 56). Conținutul acestor două capitole relevă unele contradicții. Ele trebuie revăzute și explicate în mod just.

Autorul n-a avut un material documentar suficient cu privire la educația fizică din toate provinciile țării noastre. Facem rezerve asupra titlului principal al lucrării — *Pales-*

trica — și a motivării pe care o dă autorul, neavînd o justificare filologică și nici corespunzătoare conținutului.

Ținem să precizăm că unele texte ale autorului ar trebui completate. De exemplu: „La Academia Mihăileană din Iași a predat cu intermitențe gimnastica, de la 1840—1848, un italian cu numele Luzzato" (p. 527).

„Un pas hotărîtor — din punct de vedere formal — îl reprezintă Legea instrucției din 1864 — art. 113 — care a introdus gimnastica și muzica vocală ca învățămînturi obligatorii în liceu" (p. 527). Citatele din cele două alineate de mai sus trebuie completate cu datele consemnate în: a) Proiect de reorganizare a învățăturilor publice în Principatul Moldovei, votat în februarie 1847 și Programa învățăturilor gradul II băieți (p. 59—60), în care este prevăzută gimnastica ca obiect obligator; b) Așezămîntul școalelor din Moldova din 1851, care prevedea de asemenea gimnastica obligatorie în gimnaziul real și în cel teoretic.

Completările propuse le socotim că sînt necesare, deoarece se dovedește că preocupările de educație fizică au avut un trecut mai îndepărtat la noi în țară.

Socotim că ar fi fost bine dacă autorul ar mai fi introdus în partea a VI-a și alte paragrafe a) Școlile de pregătire a cadrelor didactice de specialitate existente pînă la înființarea A.N.E.F.-ului; b) Lupta între sistemele de educație fizică din țara noastră; c) Figuri proeminente de profesori specialiști în educația fizică din toate provinciile țării noastre — luptători pentru promovarea mișcării de cultură fizică.

În ceea ce privește structura tablei de materii pe capitole e nevoie să fie verificate unele date din rezumate care nu corespund cu conținutul lucrării: de exemplu, la capitolul II din pagina 635 se scrie: „Hrisovul regulament al lui Athanasie Comnen Ipsilante", pe cînd în conținut, la pagina 526, e vorba de hrisovul domnitorului Alexandru Ipsilante, care este altă persoană.

Subliniem că lucrarea este de o importanță deosebită, pentru că este prima de acest fel apărută în anii regimului de democrație populară din țara noastră, pentru că este rezultatul unei munci științifice serioase și pentru că dovedește o investigație bogată în mișcarea de educație fizică pe plan universal și național. Ea folosește deopotrivă atît profesorilor de specialitate, cît și tuturor oamenilor de cultură care doresc să se informeze în acest domeniu.

EUGENIA BANCEA - RAICU,
N. C. ENESCU

MAȘINILE DE ÎNVĂȚAT ȘI INSTRUIREA PROGRAMATĂ *

Profesorul Eduard Fry de la Universitatea de stat din New-Jersey este o personalitate cunoscută în cercurile științifice mondiale.

Autor al mai multor lucrări referitoare la programare, E. Fry se remarcă atît prin cercetări de amănunt cu privire la tehnica instruirii, cît și prin încercări de a cuprinde într-o viziune de ansamblu problema mașinilor de învățat și a instruirii programate. Lucrarea de care ne ocupăm face parte din această din urmă categorie.

Cartea *Teaching Machines and Programmed Instruction* a apărut în 1963 și este — cu unele lipsuri pe care le vom semnala mai departe — una dintre cele mai cuprinzătoare lucrări de sinteză publicate pînă acum în problema amintită.

Autorul scoate în evidență faptul că între diversele tipuri de programare existente în S.U.A. sînt multe puncte convergente, dar și unele deosebiri. Astfel, el arată ceea ce este comun, ceea ce leagă sistemul lui Skinner [1] sau sistemul lui Crowder [2] de al altor cercetători mai tineri, la ale căror lucrări, uneori chiar în manuscris, se fac nenumărate trimiteri. Vorbind despre activitatea lui Pressey [3], creatorul primei mașini de învățare, cartea descrie elementele de bază prin care sistemul acestuia se deosebește de cel al lui Skinner.

Efortul făcut de autor spre a înfățișa în mod obiectiv și succint, evitînd dogmatismul, stadiul actual de dezvoltare al instruirii programate (cu și fără mașini) în S.U.A., și mai ales aspectele variate ale *tehnicii programării*, constituie una din calitățile esențiale ale lucrării.

E. Fry definește instruirea programată drept o „colecție de principii" de predare cu o puternică motivație psihologică, principii de altfel cunoscute de mult în pedagogie, cărora li se asigură însă acum o aplicare coordonată, simultană și eficientă, datorită faptului că se subordonează legității procesului de învățare.

La început, entuziasmați de rezultatele cercetărilor experimentale de care dispuneau, o serie de cercetători au crezut că în afara cîștigului privind timpul și calitatea învățării instruirea programată rezolvă o problemă importantă a instrucției și anume problema diferențelor individuale dintre elevi, în ceea ce privește capacitatea și ritmul de asimilare

---

* Eduard B. Fry, *Teaching Machines and Programmed Instruction. An Introduction*, New-York, Toronto, London, Ed. Mc Graw-Hill Book Company, 1963, — 244 p.

[1] B. F. Skinner, *The Science of Learning and the Art of Teaching*, „Harvard Educational Review", 1954.

[2] N. A. Crowder, *Automatic Tutoring by Means of Intrinsic Programming*, Automatic Teaching, The State of the Art, New-York, 1959, (E. H. Galanter).

[3] S. L. Pressey, *A Simple Apparatus Which Gives Tests and Scores and Teaches*, „School and Society", March 20, 1926; *A Machine for Automatic Teaching of Drill Material*, „*School and Society*", *May 7*, 1927.

a cunoștințelor. O dată cu extinderea metodei, entuziasmul a scăzut. Au început să apară rezerve nu numai în legătură cu rezolvarea problemei amintite, ci chiar cu folosirea eficientă a programării. Din ce în ce mai mult pedagogii, psihologii, profesorii [4] convin că metoda instruirii programate nu răspunde la toate problemele învățării, că ea poate fi aplicată cu succes în predarea numai anumitor teme din cuprinsul diverselor obiecte de învățămînt, sau chiar combinată cu alte metode de predare, tradiționale.

Această idee apare în mod evident în tot cursul lucrării lui E. Fry. El precizează că nu complexitatea obiectului limitează aplicarea instruirii programate și dovedește, cu o bogăție de argumente, că pot fi supuse programării obiecte de studiu care, datorită alcătuirii lor intime, par la prima vedere inabordabile pe această cale, ca, de pildă, istoria, muzica ș.a.

Cartea are două părți.

Partea I intitulată „Considerațiuni fundamentale în instruirea programată" analizează principiile, de altfel cunoscute, ale metodei amintite, descrie cele două sisteme de bază ale programării: linear (Skinner) și ramificat (Crowder) sau sisteme care le îmbină pe acestea. O ilustrare interesantă, cuprinsă în prima parte a cărții, este cea legată de prezentarea diferitelor mașini de învățat, împărțite de autor în două categorii de bază: dispozitive cu răspuns construit (Skinner) și mașini cu alegerea răspunsului (Crowder).

Bogat documentat, capitolul al doilea ne informează asupra caracteristicilor fiecărei mașini, analizînd totodată și diversele programe utilizate de acestea. Aci întîlnim referiri și la unele lucruri mai puțin cunoscute din materialele referitoare la programare, ca: prezentarea mașinii lui Pressey, a sistemului și mașinii de învățat viedeosonice, descrierea cărților cunoscute sub numele de „Scrambled book" etc.

Sub titlul „Programarea și diferențele dintre elevi" este prezentată problema factorilor care determină procesul de însușire a cunoștințelor. În concepția autorului acești factori sînt: inteligența, motivația, recompensele, atitudinea elevului față de instruire (instructional set), efectul de noutate etc.

Deși, în genere, se abordează în mod judicios problemele respective, în unele cazuri se exagerează, acordîndu-se o pondere prea mare factorilor biologici în determinarea dezvoltării personalității elevului și a posibilităților lui de învățare.

În partea a doua intitulată „Construcția și evaluarea programelor" sînt amplu tratate problemele specifice alcătuirii programelor, elaborării propriu-zise a acestora. În acest sens autorul atrage atenția asupra modului variat în care poate fi prezentat materialul în fața elevilor: vizual, acustic, tridimensional și stabilește un raport strict între aceste prezentări și alegerea mașinilor. Cele mai utile sînt însă indicațiile tehnice în legătură cu etapele de elaborare a programelor. Stabilind anumite caracteristici ale diferitelor obiecte de studiu, începînd cu științele naturii, matematica, științele sociale, autorul explică posibilitățile pe care aceste obiecte le oferă programării. Instructiv pentru cei care se ocupă de programare este tabelul care indică numărul de programe întocmite pe obiecte. Matematica se evidențiază ca obiectul cu cel mai mare număr de programe (21); urmează citirea și pronunția engleză (12 programe) și psihologia (9 programe). Autorul ajunge la concluzia că în multe privințe matematica este obiectul ideal pentru programare.

Informațiile următoare privesc tehnica elaborării programelor. Indicații utile cuprind discuțiile asupra secvențelor, folosirii asociațiilor și sugestiilor, răspunsului și tipurilor de răspunsuri, diferitelor teorii cu privire la răspuns etc. Alte considerații apar în legătură cu recompensele, cu viteza de par-

[4] Între care și J. S. Bruce, director la Eastiman Kodak Company, un entuziast susținător al instruirii programate.

curgere a secvențelor programului și cu faptul important că în aprecierea calității unui program factorul determinant îl reprezintă accesibilitatea lui raportată la nivelul pentru care a fost construit.

Din expunere reiese clar că la alcătuirea unor programe bune a fost nevoie de multe modificări și că aceste modificări s-au făcut în urma experimentării lor în clasele și cu elevii pentru care fuseseră alcătuite.

Lucrarea conține de asemenea o bogată bibliografie și patru anexe intitulate: „O clasificare a variabilelor într-o situație de învățare programată" de Eduard Fry, „Principiile învățăturii programate" de Tomi Grolier. „Un capitol din analiza comportamentului" de James C. Holland și B. F. Skinner, „O secvență de program intrinsecă" de Norman Crowder.

Ne vom opri asupra unui capitol care ni se pare mai interesant prin sugestiile pe care le poate da programatorilor: sistemul de alcătuire a programelor numit „Ruleg". Despre sistemul „Ruleg" amintesc multe dintre materialele referitoare la instruirea programată [6], însă cartea profesorului Fry, lămurește problemele de amănunt ale acestei metode. Ca formulă, ea aparține lui Ewans J. L., Homme L. E. și Glaser R. și se bazează pe principiile învățării programate elaborate de Skinner și Holland.

Potrivit acestui sistem, materialul de predat se împarte în două categorii:

1) Reguli ce trebuie învățate (prescurtate *Ru*).

2) Exemple sau ilustrații (prescurtate *Eg*), deci sistemul „Ruleg".

In redactarea programelor se folosesc douăsprezece trepte de bază, care presupun pornirea în programare de la specificarea criteriului de comportare, adică de la expunerea clară și corectă a obiectivelor urmărite prin programă. Tot ceea ce trebuie învățat se precizează sub formă de *Ru* (reguli). Formularea regulilor rezultă din conținutul materialului respectiv. Se folosesc texte, note care să susțină stimulul, toate transformate în *Ru* și *Eg*. Într-o primă fază, ordonarea aproximativă a regulilor și apoi aranjarea lor conformă cu principiul progresului treptat, duc la realizarea schiței aproximative a programului propus.

Pentru fiecare serie de raporturi stabilite între aceste reguli (ex.: asemănări și diferențe), se alcătuiește o matrice de reguli (Ru), apoi o matrice de exemple (Eg), care conține ilustrarea diferitelor reguli stabilite. Alte operații privesc aranjarea diferitelor reguli (Ru) în ordinea lor de prezentare și asamblarea regulilor cu exemplele, în secvențe.

Aci se folosesc o serie de reguli de procedură. Se respectă, în general, aceeași progresie treptată, atît în eșalonarea materialului, cît și în retragerea, „estomparea" elementelor de sprijin.

Subliniem regula dată pentru primul pas [7],

Deci, pentru primul „pas" se va folosi o regulă ilustrată de exemplul corespunzător, asociată cc un exemplu incomplet, iar pentru secvențele finale, pentru ultimii pași, se vor folosi numai exemple incomplete.

[6] Vezi articolul scris de Eug. Novicicov și I. Ciocan, apărut în „Revista învățămîntului superior" nr. 3/1954.

[7] Prin „pas" în instruirea programată se înțelege o unitate mică de informație. Amintim că unul dintre principiile de bază ale instruirii programate este progresul în „pași mici".
Pentru prima secvență folosită ca punct de plecare:

$$Ru + Eg + \widetilde{Eg};$$

sau regula recomandată pentru secvențele de verificare:

$$\widetilde{\widetilde{Eg}}$$

„E" cu tildă ($\sim$) înseamnă un exemplu incomplet, iar tilda dublă ($\approx$) marchează un grad sporit de incompletitudine, menit a stimula gîndirea elevului și participarea lui activă.

Cartea menționează și alte principii referitoare, de pildă, la: adunarea secvențelor într-o programă, experimentarea programei cu elevii, revizuirea programei potrivit datelor culese de la experimentarea cu elevii și continuarea experimentării și a reviziei pînă cînd programa este corectă și eficientă.

Cartea se adresează unui cerc mai larg de cititori, însă ea interesează în primul rînd pe pedagogi și psihologi. În această scurtă prezentare, din mulțimea problemelor noi am ales numai o mică parte și anume pe acelea care ni s-au părut mai importante pentru tehnica redactării programelor.

Neavînd pretenția de a fi exhaustivă, lucrarea prof. E. Fry conține și unele probleme care sînt numai schițate. Dintre acestea, credem însă că, cel puțin o parte, ar fi fost necesar să fie mai aprofundate, ele avînd o importanță deosebită în procesul de instruire. În această situație este, de pildă, problema oboselii, căreia autorul îi acordă o foarte mică atenție (pag. 96—97).

O altă lipsă a lucrării, în afara celor amintite, este faptul că se mărginește la bibliografia apărută în limba engleză, neglijînd experimentele efectuate în alte țări: U.R.S.S., Franța, R.D.G. și altele. Cu toate acestea, o considerăm ca o carte utilă — scrisă cu talent și competență — care, datorită bogăției de informație, datorită limpezimii ideilor exprimate și stilului clar și concis, se citește cu interes și cu plăcere.

ELENA BEJAT

Biblioteca centrală pedagogică vă recomandă:

EFICIENȚA FOLOSIRII MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT LA LECȚIE

— bibliografie —

LUCRĂRI GENERALE

BARBU, TRAIAN: **Proiecția diafilmelor la lumina zilei.** In: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 788 (5 febr.), p. 4.

P III 408*

BASSIS, HENRI: **Esope et la télévision** (Esop și televiziunea). In: L'École et la nation", Paris, 1965, nr. 138, p. 32—34.

Autorul dezbate problema emisiunilor școlare televizate, aspectul lor pedagogic.

P I 1071

BECKERT, FRITZ—HORTZSCHANSKY, WERNER: **Fernsehe und Schule** (Televiziunea și școala). In: „Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 7, p. 583—589

P I 1024

BERCA, ION: **Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt.** In: „Revista de pedagogie", 1960, nr. 6, p. 42—55.

Autorul analizează, cu ajutorul a numeroase exemple, unele aspecte ce privesc importanța și metodica folosirii mijloacelor audio-vizuale, ca: proiecțiile fotocinematografice, radio-ul, televiziunea magnetofonul și discul.

P I 467

(...) **Clased Circuit Televizion in Education in Great Britain** (Televiziune cu circuit închis în învățămîntul din Anglia). In: Visual Education, Londra, 1965, Iannuary, p. 8—20.

P II 1402

CRISTEA, G.: **Discurile și magnetofonul.** In: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 794 (20 mart.), p. 6.

P III 408

CRISTEA, G.: **Mijloacele audio-vizuale și folosirea lor.** In: „Gazeta învățămîntului", 1964, nr. 775 (6 noiembr.), p. 1,7.

P III 408

CRISTEA, G.: **Pregătire, organizare.** In: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 787 (29 ian.), p. 5.

---

* Lucrările se găsesc la Biblioteca centrală pedagogică, la cota menționată.

Etapele și regulile ce trebuie respectate în vederea bunei desfășurări a lecțiilor în care sînt folosite mijloacele audio-vizuale.

P III 408

CRISTEA, G.: **Selecționare exigentă, comentariu adecvat.** In: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 788 (5 febr.), p. 4.

Cîteva principii de care trebuie să se țină seama în folosirea unuia sau altuia dintre mijloacele audio-vizuale (film, diafilm, disc).

P III 408

(...) **Curs de pedagogie generală.** Sub red. prof. dr. Stanciu Stoian, Buc., E.S.D.P., 1961, 368 p. (M.I.C. Universitatea C. I. Parhon. Catedra de Pedagogie.)

Din cuprins:

VIII. Principiile didactice. — 2. Principiul intuiției p. 105—111.

X. Metodele de învățămînt. — 4. Metoda demonstrației p. 156—160.

III 23.333

DIEUZEIDE, HENRI: **L'écran et le programme** (Ecranul și programarea). In: „L'Éducation nationale", Paris, 1965, nr. 15—16, p. 52—54.

Autorul pledează pentru folosirea la lecție a mijloacelor audio-vizuale combinate cu metodele instruirii programate: se prezintă elevului materialul nou audio-vizual, iar verificarea însușirii cunoștințelor predate se realizează prin metodele instruirii programate.

P I 1393

DUBOIS, RAOUL: **Moyens audio-visuels** (Mijloace audio-vizuale). In: „L'École et la nation", Paris, 1965, nr. 137, p. 55—63.

Despre importanța diferitelor mijloace audio-vizuale: televiziune, radio, discuri și benzi de magnetofon, montaje audio-vizuale; metodele folosite de profesor în utilizarea lor.

P I 1071

ELX, DONALD P.: **The Changing Role of the audio-visual Process in Education: A Definition and a Glossary of Related Terms** (Rolul evolutiv al mijloacelor audio-vizuale în învățămînt: o definiție și un glosar al termenilor utilizați). In: „Audio-Visual Communication Review", Washington, 1963, nr. 1, p. 20—26, 34—83, 104—116, 129—139.

P I 1132

... **Encyclopedie pratique de l'education en France publiée sous le patronage et avec le concours de l'institut Pédagogique Nationale.** Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1960, 1176, p. ilustr.

Din cuprins:

Cap. XXXI. ROBERT LEFRANC: **Les moyens audio-visuels**, p. 889—912.

III 30913

FREINET, C.: **Le travail à l'école Freinet selon la *nouvelle technique* des bandes enseignantes** (Munca în școala Freinet după noua tehnică a benzilor de învățare). In: „L'Éducateur", Cannes, 1964, nr. 44 p. 1—5.

Studiul mediului, cerință imperioasă a epocii contemporane, trebuie să fie în centrul problemelor de pedagogie. După părerea autorului, benzile de învățare folosite în școala Freinet realizează acea stă sarcină.

P I 1687

GAL, ROGER: **Méthode actives et moyens audio-visuels** (Metode active și mijloace audio-vizuale) In: „Éducation de base et éducation des adultes", Paris, 1960, nr. 1, p. 5.

Cercetările experimentale au arătat importanța metodei active în dezvoltarea posibilităților de observare, de percepere a materialelor vizuale. Elevii trebuie învățați să citească o imagine („lire l'image"), așa cum sînt învățați să citească litere, cuvinte, texte.

Autorul arată că mijloacele audio-vizuale permit lărgirea experienței copilului.

P I 1058

GOLIANU, AURELIA: **Lecții în ... imagini.** In: „Scînteia", 1963, nr. 6076 (14 noiembr.), p. 4.

Cîteva aspecte ale folosirii filmelor la lecții, cîteva propuneri pentru o mai bună utilizare.

P III 403

GUÉRIN, P.: **Bien s'organiser pour bien travailler** (Bună organizare, muncă bună). In: „L'Éducateur", Cannes, 1964, nr. 3, p. 27—30.

Metoda de folosire a magnetofonului.

P I 1687

HORTZSCHANSKY, WERNER: **Praktische Fragen der Nutzung des Fernsehens bei der Bildung und Erziehung der Schüler.** (Probleme practice ale folosirii televiziunii în instruirea și educarea școlarului). In: „Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 7, p. 590—592.

P I 1024

HOWDEN, ALAN P.: **Developments in Video-Tape-Recorders** (Folosirea aparaturii audio-vizuale în predare). In: Visual Education", London, 1964, October, p. 13—15.

P II 1402

Interviul nostru cu Sofia Puşcaşu, şefa Secţiei de învăţămînt a Sfatului popular al Capitalei despre şcoală şi mijloacele moderne vizuale-auditive. In: „România liberă", 1965, nr. 6325 (17 febr.), p. 2.

P III 489

KOMENSKY, J. A.: **Texte alese,** Buc., E.S.D.P., 1958, p. 63, 67, 108.

II 15869

LEFRANC, ROBERT: **La place des moyens audio-visuels dans l'éducation scolaire** (Locul mijloacelor audio-vizuale în educația școlară). In: „Documents pour la classe", Paris, 1961, nr. 97, p. 4—7.

P I 944

LEGRAND, FRANCIS: **L'éveil de la sensibilité et l'éducation scolaire** (Dezvoltarea sensibilității și educația școlară). In: „L'Éducateur", Cannes, 1964, nr. 5, p. 27—30.

P I 1687

LESCOT, BERNARD: **Le film de 8 mm et l'enseignement expérimentale** (Filmul de 8 mm și învățămîntul experimental). In: „L'Éducation nationale", Paris, 1965, nr. 19, p. 18—19.

P I 1393

LEVITOV, N. D.: **Psihologia copilului şi psihologia pedagogică. Manual pentru institutele pedagogice.** Ed. a II-a revăzută și îmbunătățită. Buc., E.D.P., 1963, 480 p.

Din cuprins:

Cap. IV. Bazele psihologice ale asimilării conștiente a materialului de învățămînt în cadrul lecției. — 3. Procesele cunoașterii senzoriale în asimilarea mate-

rialului de învățămînt și fundamentarea psihologică a învățămîntului intuitiv p. 109—127.

II 28665

(...) **Machines à voir et à entendre** (Mijloace audio-vizuale). În: „L'Éducation Nationale", Paris, 1965, nr. 15—16, p. 12—33.

Sînt analizate, din punct de vedere psihologic, rolul și importanța mijloacelor audio-vizuale: magnetofonul, televiziunea, cinematograful, radio-ul. Sînt înfățișate experimentele efectuate și sînt descrise procedeele metodice.

P I 1393

MARQUET, URBAIN: **L'image est-elle éducatrice?** (Imaginea este educativă?). În: „Pédagogie, éducation et culture", Paris, 1965, nr. 3, p. 217—221.

P I 1631

MEDIANU, B.: **Folosirea proiecției de diafilme în cadrul predării.** În: „Revista de fizică și chimie", seria A, 1964, nr. 8, p. 315—318.

Se arată că în interesul evitării supraîncărcării elevilor și pentru o mai bună valorificare a lecției proiecția de diafilme are un rol important.

P I 1591

NARTI ANA MARIA: **Filmul în școală, o fereastră deschisă spre univers.** În: „Contemporanul", 1964, nr. 11, p. 5.

Despre importanța filmului ca material didactic în formarea culturii generale a elevilor și a educației lor estetice.

P III 410

NEȘ, T. — NEGULESCU, A.: **Confecționarea materialului didactic prin mijloace proprii.** Vol. 1—2, Buc., E.S.D.P. 1959—1963.

III 17713

PAPADOPOL AUREL: **Confecționarea materialului didactic pentru științe naturale**, Buc., E.D.P., 1964, 192 p. cu fig.

II 29815

Pedagogia. Pentru institutele pedagogice, Ed. a 3-a. Buc., E.D.P., 1964, 499 p.

Autori:

CHIRCEV A., DANCSULY A., GAL T., MANOLACHE A., MARE V., MIHALEVICI R., RADU I., SALADE D., TODORAN D., TUROVȚEV A.

Din cuprins:

Cap. V. Procesul de învățămînt. B. Principiile învățămîntului. — 2. Principiul intuiției

Cap. VII. Metodele de învățămînt. — 4. Demonstrarea.

III 27282 B

POPESCU-NEVEANU, PAUL: **Evoluția principiilor didactice și cerințele contemporane.** În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 4, p. 5—23.

Prin conturarea evoluției istorice a principiilor didactice, așa cum apar la Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart,Ușinski, Spencer, la reprezentanții școlii active și în interpretarea pedagogilor contemporani, autorul scoate în evidență caracterul acestora.

În continuare, se arată că folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale, ca și a mașinilor de învățat, creează noi posibilități pentru realizarea în mai bune condiții a principiilor didactice.

P I 467

Psihologia pedagogică. Manual pentru învățământul superior. Colectivul de redacție: CHIRCEV A., PAVELCU V., ROȘCA AL., ZÖRGÖ B., Buc., E.D.P., 1963, 240 p.

Din cuprins:

Partea a III-a. Psihologia învățării.

Cap. VII. Analiza psihologică a formării reprezentărilor și noțiunilor la elevi. — 1. Rolul intuiției în procesul de învățământ. — 2. Rolul cuvîntului în orientarea percepției. — 3. Alegerea și prezentarea materialului intuitiv. — 4. Noțiunile empirice și noțiunile științifice.— 5. Condițiile care pot înlesni însușirea corectă a noțiunilor. — 6. Rolul materialului concret și al materialului verbal în formarea noțiunilor.

III 26090 B

La radio scolaire (Radioul școlar). In „Documents pour la clase", Paris, 1961 nr. 97, p. 16—18.

Articolul descrie tipurile de emisiuni prezentate de radioul școlar din Franța: a) Ilustrări sonore ale lecției sau completări ale acesteia — istorie, geografie, științe, recitări, literatură etc.; b) Inițiere artistică — muzică, pictură, cîntec.

P I 944

RUJENIKOV, V. T.: **Televiziunea și folosirea ei în scopuri didactice.** In: „Sovetskaia pedagoghika", 1960, nr. 5, p. 50—54. Rezumat în Revista de referate, pedagogie-psihologie, 1960, nr. 8, p. 30—33.

Autorul analizează problemele organizării emisiunilor instructiv-educative televizate destinate elevilor din clasele VIII—IX. Aceste emisiuni pot fi folosite în procesul comunicării și fixării cunoștințelor, în timpul pregătirii temelor pentru acasă, pentru sistematizarea cunoștințelor însușite și pentru ridicarea nivelului de cultură al elevilor.

P I 1124

Schimb de experiență. In: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 799 (23 apr.), p. 2.

Se relatează schimbul de experiență organizat de Secția de învățămînt a Sfatului popular al Capitalei cu cadrele de conducere din școlile medii, unde au fost prezentate referatele: „Preocupări pentru modernizarea predării prin folosirea mijloacelor audio-vizuale la lecții și „Utilizarea mijloacelor audio-vizuale la lecțiile de geografie și de științele naturale".

P III 408

SECLET-RIOU, FERNANDE: **Les moyens audio-visuels** (Mijloacele audio-vizuale). In: L'École et la nation, Paris, 1963, nr. 115, p. 16—20.

P I 1071

ȘCHIOPU, URSULA: **Curs de psihologia copilului.** Buc., E.D.P., 1963, 464 p. (M.I. Universitatea-București).

Din cuprins:

Cap. IX. Particularitățile psihice ale copilului la intrarea în școală. — 2. Dezvoltarea senzațiilor și percepțiilor în a treia copilărie. — 3. Reprezentările în perioada micii școlarități.

III 10581 B

Studii de psihologie pedagogică. Sub redacția prof. univ. AL ROȘCA și conf. univ. A. CHIRCEV. Buc., E.S.D.P., 1958, 248 p.

Din cuprins:

Al. Roșca: Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv. — 1. Rolul materialului intuitiv în procesul de învățămînt. — 2. Cazuri de influență negativă a materialului intuitiv asupra învățării. — 3. Particularitățile percepției ilustrațiilor de către copil. — 4. Rolul cuvîntului în orientarea justă a percepției copilului. — 5. Importanța modului de prezentare a materialului intuitiv. — 6. Necesi-

tatea percepерii multilaterale a materialului intuitiv. — 7. Posibilitatea prevenirii apariției oboselii la elevi în procesul de învățământ prin alternarea activității celor două sisteme de semnalizare.

II 16185

TABACHIU, ANTON — STERIADE, ȘTEFANIA: **Cercetări experimentale privind posibilitățile instructiv-educative ale diferitelor tipuri de filme.** In: „Revista de psihologie", 1964, nr. 1, p. 71—85.

P I 156

TANNER, DANIEL: **Television and Learning** (Televiziunea și procesul instructiv). In: „Teachers College Record", New-York, 1963, nr. 3, p. 243—249.

Televiziunea adîncește și îmbunătățește calitativ procesul de învățare, stimulează curiozitatea și interesul elevilor.

P I 1587

VALEANU, EUGEN: **Aparatul de proiecție.** In: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 794 (20 mart.), p. 6.

P III 408

VOLLRATH, HEINRICH: **Mînuirea aparatelor de proiecție statică.** In: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 789, (12 febr.), p. 5.

P III 408

ZANKOV, L. V.: **Interacțiunea dintre cuvînt și intuiție în procesul de învățămînt.** Buc., E.S.D.P., 1957, 244 p.

II 15266

ZILBERSTEIN, A. I.: **Rolul materialului didactic intuitiv în stimularea activității cognitive a elevilor.** In: „Sovetskaia pedagoghika", 1963, nr. 3, p. 38—47. Rezumat în Revista de referate, pedagogie-psihologie, 1963, nr. 8, p. 39—43.

P I 1124

LUCRĂRI SPECIALE

ALEXANDRESCU, ION: **Discurile Electrecord" un prețios auxiliar în predare:** In: „Gazeta învățămîntului", 1963, nr. 710 (31 mai), p. 8.

Despre necesitatea înregistrării pe discuri a unor cunoștințe de teoria și istoria muzicii.

P III 408

ANTONESCU, ELENA: **Procedee folosite în recapitularea materiei la științele naturale.** In: „Revista de pedagogie", 1962, nr. 1, p. 90—96.

Despre folosirea preparatelor microscopice, a animalelor și plantelor conservate, a diafilmului ca și a animalelor și plantelor în mediul lor natural (cl. VI—X).

P I 467

BOUDIER, ROLAND: **Méthodes audio-visuelles pour l'énseignement de l'anglais** (Metode audio-vizuale pentru învățarea limbii engleze). In: „Les langues modernes", Paris, 1965, nr. 1, p 40—44.

P I 1725

BRAEDT, A. — VOLLRATH, H.: **Cinefícarea în predarea geografiei.** In: „Natura", seria geografie-geologie, 1961, nr. 5, p. 51—53.

P I 253

CHEMIN-HERVILLY-SUZANNE: **Le disque dans l'enseignement** (Discul în învățământ). In: Pédagogie, éducation et culture, Paris, 1965, nr. 3, p. 226—244.

Autoarea face o grupare a discurilor pe discipline (istorie, literatură, muzică) la nivelul clasei a VI-a, sub formă de tabele. Selecționarea o face după importanța operei înregistrate, calitatea interpretării, adaptarea la clasa respectivă.

P I 1631

CHIOSA, CLARA GEORGETA: **Concepții și metode noi în predarea limbilor străine.** In: **„Revista de pedagogie"**, 1964, nr. 4, p. 5—25.

In ultima parte a articolului, autoarea discută despre mijloacele tehnice cele mai utilizate în învățarea limbilor străine: proiecția și înregistrarea pe bandă de magnetofon, care contribuie la sporirea posibilităților elevilor de a se exprima corect.

P I 467

CIAȘCO, L. V.: **Filmul didactic ca mijloc de ridicare a eficienței lecției.** In: „Sovetskaia pedagoghika", 1961, nr. 9, p. 120—128. Rezumat în Revista de referate, pedagogie-psihologie, 1962, nr. 1, p. 17—21.

Se arată că filmele didactice, îmbinînd caracterul intuitiv, expresivitatea și dinamismul, reproduc fenomenele și evenimentele inaccesibile perceperii nemijlocite, ajută la concretizarea și aprofundarea reprezentărilor elevilor, la formarea imaginilor artistice și a noțiunilor științifice.

Se arată, de asemenea, pe baza cercetărilor efectuate, rolul cinematografului în activizarea procesului de învățămînt și în ridicarea nivelului cunoștințelor elevilor. Se analizează experimentele făcute cu filme cu conținut istoric, geografic și literar la clasele VIII—X.

P I 1124

CLOSSET, FR.: **Didactique des langues vivantes** (Didactica limbilor moderne). Bruxelles, — Paris, Marcel Didier, f. a. 268 p.

Autorul dă explicații asupra modului de folosire a materialului didactic.

B.C.S. II 73242

Colocviu. In: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 788 (5 febr.), p. 5.

Spicuiri din scrisorile primite la redacție în care învățătorii și profesorii își exprimă părerile în legătură cu folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne și relatează din experiența lor personală.

P III 408

CRISTEA, G.: **Filmul, diafilmul, discul, magnetofonul.** In: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 785 (15 ian.), p. 6.

Se subliniază că mijloacele audio- vizuale pot fi utilizate în mod sistematic la multe materii de învățămînt: fizică, geografie, științele naturale, literatură.

P III 408

CSENGERI, E. — IACOB, M.: **Lecții de botanică.** Buc., E.S.D.P., 1961, 151 p. (M.I.C., I.ST.P.).

Din cuprins:

Cap. II. Aplicarea principiilor didactice în predarea botanicii, p. 40—49.

II 22894

CURRY, A. — HOAN, A. — PENTY, F. Z.: **Language Teaching in Primary Schools** (Metode audio-vizuale în predarea limbilor străine în școala primară). In: „Visual Education", London, 1964, August-September, p. 31—34.

P II 1402

Demonstrații și lucrări practice de zoologie, anatomie și fiziologie. Buc., E.S.D.P., 1962, 324 p. + 22 planșe.

III 27204.

Din experiența muncii instructiv-educative a cadrelor didactice. Comunicări susținute la a treia sesiune centrală din 1960, Buc., E.D.P., 1962, 92 p. (M.I., I.ST.P., Lecturi pedagogice).

II 26502

DONCEV, MARIN BAEV: **Predmetnie uroki v nacealnoi škole** (Lecții intuitive în școala elementară). Moskva, „Prosvescenie" 1964, 180 p.

II 31221

DORF, P. I.: **Predarea matematicii cu ajutorul filmelor didactice și televiziunii în sistemul învățământului general din S.U.A.** In: „Matematika v škole", 1959, nr. 5, p. 74. Rezumat în Revista de referate, pedagogie-psihologie, 1960 nr. 2, pag. 185—187.

Se dau exemple de felul în care se desfășoară unele cursuri ecranizate cu teme de algebră, trigonometrie etc.

P I 1124

DREYFU, DIANA: L'enseignement de la philosophie et la télévision (Predarea filozofiei și televiziunea). In: „L'Éducation nationale", Paris, 1964, nr. 36, p. 15—16.

P I 1393

DUSAN, JOSEF: **L'Utilisation des moyens audio-visuels dans la salle de langues vivantes** (Folosirea mijloacelor audio-vizuale în sala de limbi moderne). In: „Cahiers pédagogiques", Paris, 1961, nr. 30, p. 36—44.

Despre diagrame, tablouri sinoptice, filme fixe, magnetofon, despre felul în care se utilizează acestea în cadrul lecțiilor, și despre importanța lor în sporirea eficienței învățământului limbilor moderne.

P I 1075

ERIHONOV, L. S.: **Folosirea mijloacelor tehnice în predarea limbilor străine.** In: „Sovetskaia pedagoghika", 1960, nr. 11, p. 152—156. Rezumat în Revista de referate, pedagogie-psihologie.

In cadrul unei conferințe în problemele folosirii mijloacelor tehnice în procesul de învățământ a fost analizată experiența unor școli care au obținut succese în această privință. Se descriu procedeele folosite.

P I 1124

FAUCHER, ANNE: **Le magnetophone en classe d'allemande** (Predarea limbii germane cu ajutorul magnetofonului). In: „Cahiers pédagogiques", Paris, 1964, nr. 4, p. 63—66.

P I 1075

FINARU, DUMITRU — GRIGORIU, IOAN — LEFTER, MARILENA: **Mijloacele tehnice audio-vizuale și folosirea lor în predarea citirii și a lecturii literare în școala generală de 8 ani.** In: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 5, p. 43—52.

P I 467

GHELMONT, A.: **Activitatea experimentală privind folosirea în procesul de învățământ a mijloacelor tehnice intuitive moderne.** In: „Analele româno-sovietice, pedagogie-psihologie", 1963, nr. 4, p. 106—112.

Autorul descrie laboratorul și utilajul cu care acesta este înzestrat și care permite efectuarea lecțiilor experimentale cu întreaga clasă sau cu grupuri de elevi, folosindu-se diversitatea mijloacelor tehnice. Este redat felul în care s-au desfășurat diferite tipuri de lecții (istorie, la clasele X—XI, lecții de literatură, la clasa a IX-a etc.), cu ajutorul televizorului. Sînt expuse și unele concluzii.

P I 269

GHELMONT, A.: **Kino na uroke** (Utilizarea cinematografului la lecție). Moskva, Izdvo, APNRSFSR, 1961, 102 p.

II 21058

GHEORGHIU, V. — ADLER, M.: **Folosirea discului și a magnetofonului la lecții.** In: „Gazeta învățămîntului", 1961, nr. 634 (10 noiembr.), p. 2.

P III 408

GHICA, GH.: **Filme, diafilme, fotografii.** In: „Gazeta învățămîntului", 1964, nr. 769 (25 sept.), p. 3.

Din experiența unui profesor de geografie.

P III 408

GIURGIU, IOAN: **Folosirea proiecției în predarea fizicii.** In: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 2, p. 97—104.

P I 467

GLIGOR, ELISABETA: **Predarea oral-intuitivă a noțiunilor muzicale la clasele I—II.** In: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 6, p. 98—112.

P I 467

GLORIOZOV, P. A.: **Formele și metodele folosirii filmelor la lecțiile de chimie.** In: „Himiia v școle", 1960, nr. 4, p. 35—40. Rezumat în Revista de referate, pedagogie-psihologie, 1960, nr. 11, p. 72—74.

După ce subliniază importanța folosirii filmelor didactice în predarea chimiei, autorul analizează condițiile ce trebuie respectate pentru ca acestea să ocupe locul cuvenit în rîndul celorlalte materiale intuitive și să contribuie la ridicarea calității cunoștințelor.

P I 1124

GOIA, VISTIAN: **Diafilmele didactice și predarea literaturii.** In: „Gazeta învățămîntului", 1964, nr. 772 (16 oct.), p. 7.

P III 408

GRIGORIU, PAUL V. — ALEXE, ILIE: **Cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale.** In: „Gazeta învățămîntului" 1965, nr. 802 (14 mai), p. 4.

P III 408

HERIVAN, MIRCEA: **Laboratoarele lingvistice.** In: „Gazeta învățămîntului", 1964, nr. 750 (10 apr.), p. 5.

Autorul prezintă desfășurarea unei lecții într-un astfel de laborator.

P III 408

HERZIG, MARTIN: **Fernsehen und Geschichtsunterricht** (Televiziunea și lecțiile de istorie). In: „Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 4, p. 44—48.

P I 1024

HILL, DEREK A.: **The use of French Records in the Classrom.** (Folosirea discurilor în limba franceză la lecții. In: „Visual Education", London, 1962, August, p. 17—19.

P II 1402

în predarea cunoștințelor de istorie pe baza materialului intuitiv. Importanța folosirii materialului intuitiv în lecțiile cu conținut istoric.

II 27293

Metodica predării zoologiei în școala medie de cultură generală. Buc., E.D.P., 1964, 304 p., (M.I. I.Șt.P.).

Din cuprins:

Cap. II. Principiile didactice aplicate în predarea zoologiei. — 1. Principiul intuiției.

Cap. III. Metodele de învățământ aplicate în predarea zoologiei în școala medie de cultură generală. Demonstrarea.

Cap. V. Munca în afară de clasă și în afară de școală în predarea zoologiei. — 2. Formele muncii în afară de clasă și în afară de școală în predarea biologiei.

Cap. VI. Baza materială în predarea zoologiei. — 2. Material didactic pentru lecții.

II 31975

Metodică. Predarea geografiei în școala de 8 ani. Sub red. lector univ. PETRE BARGAOANU, Buc., E.D.P., 1964, 267 p. (M. I. I.St.P.).

Din cuprins:

Cap. II. Metodele folosite în predarea geografiei. — 3. Folosirea și demonstrarea materialului intuitiv la lecțiile de geografie.

II 31920

MIHAESCU, ELIZA: **Folosirea mijloacelor tehnice în predarea limbilor străine.** In: „Revista de pedagogie", 1961, nr. 9, p. 73—83.

Despre importanța diafilmului, a filmului, magnetofonului, televizorului. Procedeele folosite, exemple de lecții.

P I 467

POLTORAK, D. I.: **Experiența folosirii emisiunilor didactice de televiziune în predarea istoriei.** In: „Sovetskaia pedagoghika", 1961, nr. 12, p. 82—89. Rezumat în Revista de referate, pedagogie-psihologie, 1962, nr. 3, p. 17—18.

P I 1124

PREDA, GHEORGHE: **Mijloacele audio-vizuale în predarea geografiei.** In: „Gazeta învățământului", 1965, nr. 798 (16 apr.), p. 4.

P III 408

Primenenie tehniceskih sredstv i programmirovannogo obuceniia v srednei vîsșei școle. Pod redakției I. V. Ustinova. Tom. I—II. (Folosirea mijloacelor tehnice și a învățământului programat în școala medie superioară.) Moskva, Izd-vo A.P.N. RSFSR, 1963, vol. I, 343 p.; vol. II, 439 p.

Primul volum cuprinde unele probleme generale privind folosirea mijloacelor de învățământ și metodica utilizării acestora în predarea diferitelor discipline: fizică, chimie, matematică, biologie, desen, gimnastică, muzică și fiziologie.

Al doilea volum cuprinde lucrări de metodică privind folosirea mijloacelor tehnice în predarea limbilor străine, a limbii și literaturii ruse.

III 30034

ROCCHI, ELISE-CHAVANNE, P. **Films de mathématiques (Filme de matematică).** In: „Cahiers pédagogique", Lyon, 1960, nr. 21, p. 27—28.

Se relatează cîteva concluzii în urma prezentării la clasele a III-a și a IV-a a două filme: „Unghiuri înscrise" și „Cercuri tangente la două cercuri concentrice".

P I 1075

ROȘEANU, OSCAR: **Aspecte privind folosirea mijloacelor audio-vizuale în predarea chimiei.** In: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 4, p. 101—113.

P I 467

SOLDATENKOV, I. S.: **Izgotovlenie i ispolzovanie priborov, na urokah himii** (Confecționarea și folosirea aparatelor la lecțiile de chimie). Minsk, 1962, 98 p.

II 25320

STANESCU, G.: **Discuri „Electrecord", un prețios auxiliar în predare.** In: „Gazeta învățământului", 1963, nr. 710 (31 mai), p. 8.

Autorul subliniază importanța și necesitatea unor imprimări pentru obiectul Limba și literatura română.

P III 408

TEODORESCU GH.: **Folosirea diafilmului în predarea geografiei.** In: „Gazeta învățământului", 1963, nr. 698 (8 mart.), p. 7.

Autorul dă cîteva exemple de teme (clasele VII—XI) la care diafilmele se pot utiliza cu succes în diferitele momente ale lecției.

P III 408

VOICULESCU, ION C.: **Rolul materialului didactic modern în fixarea cunoștințelor** (Filmul). In: „Natura", seria biologie, 1964, nr. 1, p. 57—59.

Autorul se referă la lecțiile de științele naturii, la clasele VIII—XI.

P I 1190

ZÖRGÖ, B.: **Utilizarea modelelor obiectuale în dezvoltarea gîndirii matematice la școlarul mic.** In „Revista de psihologie", 1964, nr. 3, p. 201—215.

Se arată că structurile algebrice și cele aritmetice pot fi însușite concomitent și cu ușurință dacă se realizează pe baza acțiunilor concrete efectuate cu un material structurat.

P I 156

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 10212

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia: Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

str. 1 Mai -Casa
ocpii scolari Nr.1

I 3962
Biblioteca oraș SIBIU

9
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

STUDII ŞI CERCETARI

Alexandru Bojin: Spre ţelurile majore ale şcolii.

Petre Puşan şi *Dimitrie Roman:* Unele probleme ale dezvoltării gîndirii la elevii din şcolile tehnice agricole.

Constantin Puşan: Procesul dezvoltării gîndirii la surdomutul în surs de demutizare.

Teodor Gal: Ion Slavici despre educaţia prin muncă.

D. Vatamaniuc: Contribuţia lui Ion Slavici la organizarea Institutului Ion Otteteleşanu din Măgurele.

CONSULTAŢII—DISCUŢII

Grigore Şarlău: Contribuţie la studiul memoriei elevilor.

Vistian Goia: Procedee de muncă independentă folosite la lecţiile de istoria literaturii.

DE PESTE HOTARE

Virgil Radulian: Preocupări educative ale şcolii din R. P. Ungară.

Iosif Antohi şi *Florica Mihai:* O nouă etapă în dezvoltarea învăţămîntului din R. D. Germană.

Ion Puşcaşu: Invăţămîntul din Republica Arabă Yemen.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Florica Andreescu: M. Taiban şi F. Dima — „Număratul şi socotitul în grădiniţa de copii".

Nadia Nicolescu: Cu prilejul apariţiei în limba română a unui volum Pestalozzi.

Eugen Novicicov: Probleme ale instruirii programate în presa pedagogică din Franţa.

* * *: Note bibliografice.

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990
97
- IUL 2005
1 IUL 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*

3962

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 9 *Septembrie, 1965*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag

Alexandru Bojin: Spre țelurile majore ale școlii 5

Petre Pufan și *Dimitrie Roman:* Unele probleme ale dezvoltării gîndirii la elevii din școlile tehnice agricole 18

Constantin Pufan: Procesul dezvoltării gîndirii la surdomutul în curs de demutizare 28

Teodor Gal: Ion Slavici despre educația prin muncă 36

D. Vatamaniuc: Contribuția lui Ion Slavici la organizarea Institutului Ion Otteteleșanu din Măgurele 50

CONSULTAȚII—DISCUȚII

Grigore Șarlău: Contribuție la studiul memoriei elevilor 59

Vistian Goia: Procedee de muncă independentă folosite la lecțiile de istoria literaturii 67

DE PESTE HOTARE

Virgil Radulian: Preocupări educative ale școlii din R. P. Ungară . . 79

Iosif Antohi și *Florica Mihai:* O nouă etapă în dezvoltarea învățămîntului din R. D. Germană 88

Ion Pușcașu: Învățămîntul din Republica Arabă Yemen 96

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Florica Andreescu: M. Taiban și F. Dima — „Număratul și socotitul în grădinița de copii" 101

Nadia Nicolescu: Cu prilejul apariției în limba română a unui volum Pestalozzi 105

Eugen Novicicov: Probleme ale instruirii programate în presa pedagogică din Franța 111

* * *: Note bibliografice 115

6662

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 9 XIV-ый год *Сентябрь, 1965 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Ал. Божик: К главнейшим целям школы 5

П. Пуфан, Д. Роман: Некоторые вопросы развития мышления у учащихся сельскохозяйственных технических школ 18

К. Пуфан: Развитие мышления у глухонемых в процессе приобретения речи 28

Т. Гал: Ион Славич о трудовом воспитании 36

Д. Ватаманюк: Вклад Иона Славича в организацию Института И. Отетелешану в г. Мэгуреле 50

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

Г. Шарлэу: Некоторые вопросы памяти 59

В. Гойа: Приемы самостоятельной работы на уроках истории литературы 67

ЗА РУБЕЖОМ

В. Радулиан: Вопросы школьного воспитания в Венгрии 79

И. Антохи, Ф. Михай: Новый этап в развитии образования в ГДР . 88

И. Пушкашу: Образование в Иеменской Арабской Республике . . 96

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Ф. Андрееску: М. Тайбан, Ф. Дима — „Счет в детском саду“ . . 101

Н. Николеску: К появлению тома „Песталоцци“ на румынском языке . 105

Е. Новичков: Вопросы программированного обучения в педагогической печати во Франции 111

* * * Библиографические заметки 115

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES

XIV-e année Nr. 9 *Septembre, 1965*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

Alexandru Bojin: Vers les buts majeurs de l'école 5

Petre Pufan et *Dimitrie Roman:* Certains problèmes du développement de la pensée chez les élèves des écoles techniques agricoles . . . 18

Constantin Pufan: Le processus du développement de la pensée chez le sourd-muet en cours de démutisation 28

Teodor Gal: Ion Slavici et l'éducation par le travail 36

D. Vatamaniuc: La contribution de Ion Slavici à l'organisation de l'Institut „Ion Otteteleşanu" de Măgurele 50

CONSULTATION—DISCUSSIONS

Grigore Şarlău: Contributions à l'étude de la mémoire des élèves . . 59

Vistian Goia: Procédés de travail indépendant employés aux leçons d'histoire de la littérature 67

DE L'ETRANGER

Virgil Radulian: Préoccupations éducatives de l'école en R. P. Hongroise 79

Iosif Antohi et *Florica Mihai:* Une nouvelle étape dans le développement de l'enseignement en R. D. Allemande 88

Ion Puşcaşu: L'enseignement en République Arabe de Yemen 96

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Florica Andreesco: M. Taiban et F. Dima — „L'apprentisage des nombres et du calcul à l'école maternelle" 101

Nadia Nicolesco: A l'occasion de la publication en roumain d'un volume Pestalozzi 105

Eugen Novicicov: Problèmes de l'enseignement programmée dans la presse pédagogique de France 111

* * *: Notes bibliographiques 115

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

14th Year, No. 9 *September 1965*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

Alexandru Bojin: Towards the Major Goals of Education 5

Petre Pufan, Dimitrie Roman: Questions of the Development of Thinking in Pupils of Horti-viticultural Schools 18

Constantin Pufan: The Development of Thinking Ability with the Deaf-mute under Medical Treatment 28

Teodor Gal: Ion Slavici's Views on Education through Work 36

D. Vatamaniuc: Ion Slavici's Contribution to the Establishment of the Ion Otteteleşanu Foundation in Măgurele 50

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Grigore Sarlău: Contributions to the Study of Pupils' Memory . . . 59

Vistian Goia: Methods of Independent Work During Classes in the History of Literature 67

NEWS FROM ABOAD

Virgil Radulian: Questions of Hungarian Education 79

Iosif Antohi, Florica Mihai: A New Stage in the Development of Education in the German Democratic Republic 88

Ion Puşcaşu: Education in the Yemen 96

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Florica Andreescu: Taibant & Dima, "Couting and Computing Operations in the Kindergarten" 101

Nadia Nicolescu: On the Publication in Rumanian of Pestalozzi's Work . 105

Eugen Novicicov: Questions of Programmed Instruction in the French Educational Press 111

* * * Bibliographical Notes 115

STUDII ŞI CERCETĂRI

SPRE ŢELURILE MAJORE ALE ŞCOLII

Prof. *ALEXANDRU BOIIN*
Director general adjunct
în Ministerul Învăţământului

Noi evenimente de importanţă istorică au venit recent să însufleţească întregul nostru popor în muncă, să-i inspire cu mai multă tărie încrederea în viitor. Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, Sesiunea Marii Adunări Naţionale pentru adoptarea noii Constituţii a Republicii Socialiste România au demonstrat capacitatea uriaşă de conducător înţelept a Partidului, hotărîrea neclintită a poporului de a urma învăţătura Partidului în construirea unei vieţi fericite, perspectivele luminoase care ni se deschid în viitorul apropiat. De pe poziţii ştiinţifice şi profund patriotice, lucrările Congresului au arătat succesele repurtate pînă în prezent şi căile de dezvoltare a României socialiste. În următorul cincinal, aşa cum se arată în încheierea Raportului la Congres, „Poporul român va parcurge încă o etapă pe drumul vieţii sale noi, se va apropia şi mai mult de piscurile înalte ale civilizaţiei, de societatea comunistă". Convinşi că întreaga activitate a Partidului este închinată fericirii poporului, oamenii muncii de pe tot cuprinsul ţării s-au angajat la o muncă tot mai intensă pentru a asigura realizarea în cît mai bune condiţii a tuturor sarcinilor trasate de Congres, s-au angajat să depună o muncă neobosită în slujba patriei, a cauzei socialismului şi comunismului.

În asemenea atmosferă de puternic entuziasm general, de certitudine a unor mari succese, se deschide anul şcolar 1965/1966. Învăţămîntul, ca şi toate sectoarele de activitate din statul nostru, a primit noi şi luminoase directive menite să înalţe cultura românească, situîndu-ne, sub acest raport, alături de statele înaintate ale lumii.

Cu participarea vie, creatoare a membrilor corpului didactic, ţelurile majore puse în faţa şcolii de partid se vor realiza, formîndu-se astfel generaţii de oameni noi, însufleţiţi de idealurile nobile ale socialismului, de principiile moralei comuniste, căci finalizarea întregii acţiuni a învăţămîntului se concretizează în făurirea omului nou, capabil, cutezător, încrezător în apropierea zilelor de aur ale comunismului.

Așezînd la baza progresului social știința, Congresul al IX-lea a acordat o mare însemnătate dezvoltării științei și învățămîntului. „Știința, care stă la baza construirii socialismului — se precizează în Raportul C.C. al P.C.R. prezentat la Congres — trebuie să-și aducă contribuția tot mai activă la întărirea continuă a forței economice a patriei, la dezvoltarea întregii societăți". Pentru propășirea științei în țara noastră se iau măsuri excepționale. Paralel cu aceasta, Raportul la Congres, subliniind faptul de imensă importanță că „Școala, principalul izvor de cultură și factor de civilizație, va cuprinde în țara noastră în următorii cinci ani aproape un sfert din populație", fixează ca „Unul din obiectivele importante ale politicii partidului și statului nostru — dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele". Prin asemenea obiective măreție, se realizează astfel, în zilele noastre, unul din idealurile din totdeauna ale maselor populare, accesul deplin și real la cultură. Ceea ce unii cărturari și scriitori cu vederi larg umanitare visau în condițiile vechii societăți, însă era imposibil de înfăptuit într-o lume în care legea de bază era exploatarea omului de către om, se împlinește azi prin politica generoasă, patriotică a Partidului Comunist Român. Cu 64 de ani în urmă, Vlahuță cerea lumină pentru popor, militînd pentru interesele poporului : „Acolo e un suflet mare care cere lumină. Acolo stau genii ascunse, gata să zbucnească asemenea izvorului care aștepta în stîncă lovitura de toiag a lui Moise. Acolo-i puterea și viitorul țării". Asemenea cuvinte înflăcărate rămîneau fără ecou în conștiința conducătorilor de stat de atunci. Abia acum, în condițiile create în statul nostru socialist, izvorul energiei creatoare a maselor a fost descătușat pentru totdeauna și izbucnește la lumină, fără nici o opreliște. Geniul maselor populare, întreaga lor putere creatoare au acum nemăsurate perspective de afirmare.

Școala e chemată să îndeplinească aceste interese vitale ale celor mulți, să lumineze și să formeze milioane de tineri, viitori cetățeni ai României socialiste. Pentru rezolvarea cu succes a unor astfel de sarcini, școala trebuie să dezvolte pe trepte superioare tradițiile progresiste ale învățămîntului românesc, să folosească experiența pedagogiei universale, strîns legat de cerințele mereu crescînde ale construcției socialismului, în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist. Ridicarea nivelului general e o cerință obiectivă, generată de ritmul de dezvoltare vertiginoasă a societății noastre socialiste, de dezvoltarea științei și tehnicii moderne. Pornind de la această cerință primordială a vieții noastre de azi, Congresul al IX-lea al Partidului stabilește sarcini pentru învățămînt, prin care se poate înfăptui scopul suprem al școlii — formarea omului nou, ridicarea generală a nivelului de cultură în țara noastră, armonizarea activității școlii cu procesul de desăvîrșire a construcției socialismului la noi.

Recent, o dată cu anul școlar 1964/1965, s-a încheiat generalizarea învățămîntului de 8 ani. E un act de însemnătate istorică în învățămîntul nostru, în revoluția culturală de la noi. Directivele Congresului au arătat însă că etapa prin care trece azi statul nostru socialist impune mai mult în această privință. Cu multă clarviziune, Congresul stabilește, în deplină concordanță cu cerințele actuale, ca o sarcină foarte importantă pentru Ministerul Învățămîntului, trecerea în următorii ani, la pregătirea

condițiilor pentru mărirea duratei învățămîntului obligatoriu. În acest sens pe baza unei largi consultări a cadrelor didactice cu o bogată experiență, a specialiștilor din diferite ramuri ale economiei și culturii, va trebui să se elaboreze un studiu referitor la statornicirea acestui învățămînt, la profilul și la durata lui. Dimensiunile acestei măsuri capătă mai mare amploare, dacă comparăm progresele realizate la noi în domeniul învățămîntului, stadiul actual, cu situația altor state din lume, în care analfabetismul este în floare, iar pentru înlăturarea lui sînt necesare noi și mari eforturi din partea popoarelor respective. Stadiul avansat în care ne găsim noi e urmarea politicii partidului nostru, e una din marile binefaceri ale existenței socialismului, care a fost statornicit pentru totdeauna în țara noastră.

Directivele Congresului al IX-lea al Partidului stabilesc căile multiple de dezvoltare a învățămîntului. Pornind de la nevoile de cadre medii ale economiei naționale, se prevede extinderea învățămîntului mediu, care va cuprinde licee de cultură generală și licee de specialitate. Tineretul va avea tot mai largi posibilități de învățătură, în funcție de aptitudinile și dorințele proprii, de cerințele economiei și culturii noastre socialiste în plin avînt. Astfel, în anii ce urmează, vor lua ființă licee industriale, agricole, economice, pedagogice. În cadrul liceelor de specialitate, absolvenții vor dobîndi, pe lîngă pregătirea de cultură generală, temeinice cunoștințe profesionale. Scopul înființării liceelor de specialitate determină profilul lor, structura planurilor de învățămînt. La așezarea lor se are în vedere raportul ce trebuie stabilit între volumul de cultură generală și cunoștințele profesionale. În lumina acestor obiective, se alcătuiesc planurile de învățămînt, programele școlare, pe baza cărora se va desfășura, în viitor, în aceste școli, procesul instructiv-educativ.

Același interes, aceleași preocupări se manifestă din partea forurilor superioare de partid și de stat și pentru dezvoltarea învățămîntului profesional, ca și pentru învățămîntul seral și fără frecvență. Complexitatea cerințelor actuale ale progresului nostru social-economic are profunde implicații în învățămîntul de toate gradele.

În învățămîntul seral, se impune o mai mare exigență în ceea ce privește încadrarea cu profesori cu multă experiență, se impune îmbunătățirea metodelor de predare, iar în întreprinderi se impune crearea unor tot mai corespunzătoare condiții pentru pregătirea cursanților. De asemenea, se pune problema dacă va fi necesar ca, în viitor, să ia ființă secții serale și pentru licee de specialitate.

Dar, generalizarea învățămîntului de 8 ani, mărirea, în viitor, a duratei învățămîntului obligatoriu, înființarea liceelor de specialitate, lărgirea bazei materiale etc. sînt mijloace, căi prin care se poate realiza scopul final — creșterea nivelului cultural al maselor. În actualele condiții, este necesară ridicarea calității învățămîntului de toate gradele, în acord cu ultimele cercetări științifice, cu progresele realizate de știința și tehnica modernă. Congresul al IX-lea al Partidului stabilește ca măsură de mare importanță perfecționarea programelor și manualelor, a metodelor pedagogice de predare în învățămîntul de toate gradele. Tot pentru desfășurarea în bune condiții a procesului de învățămînt se trasează ca sarcină Ministerului Învăță-

mîntului dotarea laboratoarelor cu aparatură tehnică corespunzătoare, cu materialul didactic necesar. Pentru anul școlar 1965/1966, gratuitatea manualelor se extinde și la clasele IX—XII — cursuri de zi —, astfel că momentul festiv al deschiderii cursurilor în actualul an școlar a dobîndit o nouă semnificație prin darul pe care poporul îl face elevilor claselor I—XII. Un număr de cca. 23 milioane exemplare de manuale, în valoare de 130 milioane lei, au fost distribuite gratuit în acest an școlar. Fericit tineret, hărăzit să trăiască și să se dezvolte în actuala noastră țară socialistă, condusă de încercatul nostru Partid Comunist!

În Raportul cu privire la proiectul de Constituție a Republicii Socialiste România, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Comitetului Central al Partidului Comunist Român, aprecia, pe bună dreptate: „Tinerei generații îi sînt create minunate condiții de pregătire pentru viață, de manifestare a elanului și energiei sale clocotitoare, de înfăptuire a celor mai îndrăznețe visuri și năzuințe, de afirmare nestingherită în activitatea creatoare pusă în slujba poporului, a patriei socialiste".

Prin trecerea la învățămîntul de 12 ani, noul plan de învățămînt, noile programe asigură o pregătire mai temeinică elevilor. Obiectele de studiu se eșalonează pe un timp mai îndelungat, iar la admitere în clasa a IX-a absolvenții școlii de 8 ani vin cu o pregătire incomparabil superioară celor din trecut, cu 7 ani. Actualele programe pentru școala de 12 ani, întocmite cu consultarea unor largi colective de cadre didactice, stau la baza elaborării manualelor viitoare. Deși, azi, programele se bucură de aprecierea unanimă a cadrelor didactice și sînt folosite cu succes în învățămînt, preocuparea pentru stabilirea tot mai riguroasă a volumului de cunoștințe continuă din partea Ministerului Învățămîntului. La unele obiecte, cum ar fi, spre exemplu, matematicile, fizica etc. se mai pot încă purta discuții asupra oportunității existenței unor capitole, a unor probleme în programele de liceu. Se impune deci a se acționa în continuare pentru distingerea cu o tot mai mare perspicacitate a noțiunilor fundamentale ale fiecărei discipline care să figureze în programe și pentru evitarea elementelor de supraîncărcare. Pentru anul școlar 1965/1966, unele programe au fost revizuite, în lumina concluziilor stabilite în anii din urmă. Pentru clasa a IX-a însă, la care se aplică planul de învățămînt de 12 ani, au fost elaborate programe și manuale noi. Sub raportul discernerii volumului de cunoștințe, al rigurozității științifice, credem că ele marchează un progres față de cele din anii precedenți. Urmează ca practica, folosirea lor la catedră, să verifice acest lucru.

Îndeplinind o sarcină trasată de Partid, programele obiectelor de bază vor fi supuse în curînd unor largi dezbateri, cu scopul de a le perfecționa pentru anii viitori. Perfecționarea programelor școlare, bunăoară de matematici, fizică, chimie, naturale, se va face și pe baza unor studii comparative cu programele respective ale altor țări. Prin unele investigații efectuate pînă în prezent se relevă faptul că învățămîntul nostru, sub raportul conținutului, se situează alături de alte state cu o veche tradiție culturală.

Ar fi foarte util ca, în viitor, societățile noastre științifice să studieze mai organizat și multilateral aspecte ale conținutului programelor, pentru a participa mai substanțial la perfecționarea lor, la așezarea tot mai temei-

nică a școlii românești. De asemenea, socotim foarte necesar ca secțiile de învățămînt să-și înscrie în planurile de activitate viitoare acțiuni sistematice pentru cunoașterea cît mai amplă a opiniei cadrelor didactice în legătură cu programele școlare. Cercurile pedagogice, comisiile metodice, prin verificarea practică zilnică la clasă, pot veni cu sugestii în viitor, care să ducă la îmbunătățirea programelor. Un rol stimulator în această privință l-ar putea avea cu mai mare eficiență „Gazeta învățămîntului", „Revista de pedagogie", în paginile cărora lupta de opinii, critica, ar fi cazul să fie mai mult prezente.

★

Pentru a satisface mai deplin cerințele învățămîntului, în lumina sarcinii trasate de Congresul Partidului, un interes deosebit trebuie acordat perfecționării manualelor, care constituie o concretizare, o reflectare a concepției programelor, a prevederilor programelor. Pînă în prezent, manualele școlare, fundamentate științific, au slujit cu succes interesele învățămîntului, contribuind la buna pregătire a elevilor, la formarea unei concepții științifice, în conștiința elevilor, despre natură și societate. Pentru anul școlar 1965/1966, pentru clasa a IX-a, la care se aplică planul de învățămînt de 12 ani, s-au elaborat manuale noi, la toate obiectele ce se studiază în această clasă. Manualele de literatură română, limbi străine, matematici, fizică, chimie etc. sintetizează, în conținutul lor, bogata experiență acumulată în anii din urmă în domeniul editării manualelor școlare. Fiecare dintre ele înscrie un pas înainte față de cele anterioare.

În procesul de elaborare a manualelor noi, existente acum în lucru pe baza noilor programe, factorii de răspundere își vor intensifica eforturile pentru a le asigura un conținut cît mai corespunzător. Ca obiectiv figurează, printre altele, manualele claselor I—IV. Actualele manuale de limba română de la clasele I—IV, deficitare din multe puncte de vedere, vor fi înlocuite cu altele noi în anii următori. Măsuri similare s-au luat și pentru manualele de aritmetică pentru clasele I—IV, precum și pentru îmbunătățirea celor de geografia regională la clasa a III-a, celor de geografia și istoria patriei pentru clasa a IV-a. Dozarea cunoștințelor, structurarea mai științifică și pedagogică a conținutului lor, prezentarea lecțiilor într-un mod mai viu, mai atrăgător, se impun cu necesitate în viitoarele ediții.

Aceleași măsuri datorate aplicării noului plan de învățămînt sînt în curs de aplicare și pentru manualele ultimelor clase de liceu. La editarea lor, se vor avea în vedere, îndeosebi, delimitarea cu mai multă rigurozitate a volumului de noțiuni fundamentale ale fiecărei discipline, evitarea aglomerării manualelor cu elemente care ar constitui un balast pentru puterea de asimilare a elevilor. De asemenea, rigoarea științifică va sta în atenția celor care răspund de editarea lor, pentru a le aduce la nivelul cercetărilor științifice moderne. Legarea conținutului de practica construirii socialismului, aplicarea în viață a cunoștințelor predate va constitui una din coordonatele majore ale activității în elaborarea acestor manuale. Va fi necesar să li se dea o ținută accesibilă, prin conținut și formă, spre

a nu-i obliga pe elevi la eforturi inutile. Pentru ușurarea însușirii cunoștințelor din manuale, ilustrarea lor, bogată pînă acum în unele dintre ele, a fost de un real sprijin.

Convinși de răspunderea uriașă, de rolul manualelor în formarea generațiilor de elevi, oameni de știință, critici literari, au acordat un viu interes caracterului științific și didactic al cărților școlare. Multe dintre opiniile lor formulate în presa centrală au constituit puncte de pornire în recentele revizii ale unora dintre manuale.

În legătură cu literatura română, bunăoară, cu fizica, chimia, cu științele naturale, cu citirile pentru clasele I—IV, cu geografiile de clasa a III-a etc. s-au purtat discuții deosebit de vii uneori în „Scînteia", „Lupta de clasă", „Contemporanul", „Gazeta literară" etc. Trebuie să recunoaștem totuși că unii dintre autorii unor articole, care nu cunosc direct și multilateral realitățile imediate din școală, au propus și soluții ce depășesc nivelul învățămîntului mediu, au emis păreri pe baza unor cercetări doar în faza lor de început, au cerut includerea în manualele școlare a unor noțiuni care împovărează învățămîntul. Asemenea sugestii au apărut îndeosebi pentru literatura română, iar alteori și pentru fizică, chimie, naturale. Cert este că din discuțiile din presă s-au semnalat totuși lacune incontestabile, care au fost sau urmează să fie remediate. Observațiile au fost reținute de organele în drept și studiate în lumina adevărului științific și a exigențelor pedagogice.

Fiind ajutoarele de prim ordin în pregătirea elevilor, în studiul lor individual, manualele școlare trebuie să aibă o ținută științifică și pedagogică ireproșabilă. Milioanele de elevi care le folosesc trebuie să găsească în ele un izvor de informare științifică riguroasă, de cunoaștere a fundamentelor științelor pe care le studiază în clasă, un mijloc eficace de dezvoltare în conștiința lor a celor mai nobile trăsături moral-cetățenești ale omului nou, ale omului erei comuniste.

Un mare progres s-a înregistrat în editarea manualelor actuale sub raportul ilustrării lor, al condițiilor tehnice în care apar. Ilustrațiile, în manuale, făcînd parte integrantă din conținutul lor științific-educativ, au fost mult ameliorate, cantitativ și calitativ. La manualele de istorie și de geografie, la cele de biologie etc. asemenea progrese sînt pretutindeni vizibile. Considerăm, însă, foarte necesar, în etapa care urmează, să se studieze cu mai multă competență genul artistic al ilustrațiilor care vor trebui să populeze manualele, îndeosebi manualele de limbi străine, de istoria și geografia patriei, spre a le face mai sugestive, mai eficiente, ca material intuitiv, în însușirea de către elevi a cunoștințelor prezentate. Sub raportul varietății stilurilor, al genurilor artistice, unele dintre manuale se situează încă pe linia unei prea rigide încorsetări pretins pedagogice, fals pedagogice.

De asemenea, pentru elaborarea manualelor la clasele mai mici, ar fi foarte necesar, după părerea noastră, să se studieze din toate punctele de vedere stabilirea unui nou raport între întinderea textului și imaginile care-l însoțesc ca material intuitiv. Nu s-ar ușura însușirea cunoștințelor printr-o mai bogată ilustrare a lecțiilor și prin reducerea, acolo unde este cazul, a informațiilor ?

La elaborarea viitoarelor manuale de istoria literaturii române, spre exemplu, va trebui să ținem seama, pentru perfecționarea lor, de faptul că literatura este o artă, că ea reflectă viața în mod profund veridic prin mijlocirea imaginilor artistice, că elevii trebuie să cunoască la fiecare operă studiată mijloacele artistice folosite de creator pentru reflectarea vieții. Prezentarea literaturii să fie mai colorată — fără să abunde în expresii comune, nesugestive — să se distingă mai riguros valorile literare, stilurile de creație ale scriitorilor. Monografiile literare să nu apară ca niște unități închise, fără o interferare a ideilor, a influențelor de la un scriitor la altul. Evoluția literaturii să apară ca un proces continuu, iar limba literară să fie urmărită neîntrerupt de-a lungul istoriei noastre literare. Curentele literare, atît de mult discutate în presă în legătură cu modul în care sînt prezentate acum în manuale, vor necesita o înfățișare mai științifică, complexă, evitîndu-se etichetările simpliste, confuziile, exagerările în aprecieri, condamnările în bloc ale unora dintre ele. Filonul realist al literaturii trebuie urmărit pînă în vremurile noastre, relevîndu-se, treptat, aspectele pe care le dobîndește în fiecare epocă. Oricum, elevii trebuie să rămînă, în timpul consultării manualelor respective, cu o imagine clară, cu esența noțiunii de realism în artă. Realismul, ca fenomen, trebuie înfățișat în viitoarele manuale după indicațiile foarte edificatoare pe care le-au dat documentele Congresului al IX-lea al Partidului nostru. În folosirea manualelor actuale, prezentarea acestei chestiuni esențiale la clasă trebuie făcută cu mult discernămînt, spre a se evita unele formule care complică situația și îngreuiază înțelegerea de către elevi a fenomenului literar. Practic, la clasa a XII-a, în viitorul apropiat, manualul de istoria literaturii române va trebui să fie înlocuit și pentru că nu va mai corespunde viitoarei programe — periodizarea literaturii române apare altfel în școala de 12 ani — și pentru că peisajul literaturii de azi impune o restructurare a programei. Prin actualele manuale de istoria literaturii române, elevii rămîn cu contururi insuficient precizate ale curentului romantic în literatura română, ale realismului în evoluția literaturii noastre. În folosirea lor la clasă, în anul care începe, profesorii vor trebui să suplinească unele neajunsuri cu precizări în lumina ultimelor cercetări și concluzii ale științei literare românești.

Comparînd actualele manuale de limbi străine din școlile noastre cu cele elaborate în alte țări, unele lipsuri se evidențiază de la prima confruntare a lor. Ilustrațiile, metodele de introducere a elevilor în primele elemente de limbi străine, tehnica întrebărilor, caracterul practic al însușirii limbii străine, eșalonarea și modul de prezentare a cunoștințelor de gramatică vor necesita, în viitor, înnoiri în manualele respective în curs de editare.

Manualele de istoria și de geografia patriei, cu un conținut riguros științific în prezent, în edițiile viitoare vor trebui să aibă, în aceeași măsură, și caracterul accesibil, printr-o limbă și un stil mai colorat, atrăgător.

Va trebui, după părerea noastră, să fie ușurate unele manuale de matematici, de fizică, de probleme grele pentru elevi.

Un cîmp vast de acțiune se deschide în fața noastră pentru perfecționarea continuă a manualelor didactice. Atragerea celor mai competente

forțe în elaborarea lor, folosirea tradițiilor progresiste în acest domeniu, precum și a experienței pozitive a altor popoare, încadrarea lor în sistemul de cerințe de mare amploare ale desăvîrșirii construirii socialismului la noi și punerea lor de acord cu nivelul de dezvoltare a științelor moderne, vor duce, negreșit, la întocmirea unor manuale care să constituie o bază de mare eficacitate în pregătirea elevilor, în formarea lor.

★

O sarcină de mare importanță pe care Ministerul Învățămîntului a primit-o din partea Congresului al IX-lea al Partidului este dotarea școlilor cu *material didactic* în cantități suficiente și corespunzător sub raportul calității lui științifico-pedagogice. Pînă în prezent, școlile au primit un bogat material didactic, laboratoarele au fost dotate cu multe aparate necesare predării disciplinelor respective în învățămînt. Numai în anii 1960—1961, spre exemplu, statul nostru a acordat peste 231 000 000 lei în acest scop, ceea ce reprezintă o creștere cu peste 18% față de totalul fondurilor alocate în perioada 1950—1959. Pentru anul 1965/1966 s-a prevăzut suma de 48 600 000 lei în vederea procurării materialului didactic pentru nevoile învățămîntului nostru mediu. Între timp, a sporit, de asemenea, capacitatea de producție a întreprinderilor producătoare de material didactic, fapt care a permis lărgirea gamei de sortimente și creșterea numărului de exemplare. Așa, spre exemplu, numărul sortimentelor de material didactic a crescut în anul școlar 1965/1966 — față de anul școlar 1964/1965 — de la 570 sortimente la 735, adică cu peste 28% față de anul 1964. Ca urmare a dezvoltării continue a producției de material didactic, școlile au fost înzestrate, în fiecare an, cu noi aparate și cu noi instrumente de laborator, cu noi hărți, planșe, preparate microscopice, mulaje etc. Dintre produsele noi realizate, citățm doar cîteva : Trusa pentru experiențe cu semiconductori ; aparatul pentru demonstrarea autoinducției etc. — necesare pentru experiențele la fizică ; Atlasul geografic al Republicii Socialiste România, care prezintă aspecte fizice, economice, social-culturale din patria noastră ; Planșa cu anexa trusă de îngrășăminte chimice ; Macheta de mașini agricole pentru școlile generale de la sate, planșe pentru studiul biologiei, agriculturii etc. Pe lîngă lărgirea sortimentelor de materiale didactice, s-a urmărit ridicarea indicilor calității unor aparate și instrumente didactice care se produc în serie, ca : „Trusa pentru experiențe de electromagnetism" — reproiectată, „Aparatul pentru studiul undelor", astfel îmbunătățit, încît poate pune în evidență pînă la 10 noduri și ventre față de 2—3 cîte se obțineau în vechiul aparat, „Trusa pentru experiențe privind centrul de greutate", la care s-a redus gabaritul și s-au adăugat cîteva anexe.

Pentru dotarea școlilor cu aparate cît mai necesare desfășurării în cele mai bune condiții a procesului instructiv-educativ, o deosebită atenție s-a acordat distribuirii în școli a numeroase aparate și materiale audiovizuale. A sporit numărul școlilor înzestrate cu diaproiectoare și epiproiectoare, cu aparate de proiecție cinematografice, magnetofoane și picupuri.

S-au înregistrat și multiplicat pe benzi de magnetofon fragmente din operele literare ale unor mari scriitori, ca : M. Eminescu, M. Sadoveanu, T. Arghezi. Școlile vor primi discuri imprimate cu texte în limbile străine care se studiază în școlile de cultură generală. De asemenea, s-a lărgit numărul de diapozitive și diafilme la majoritatea obiectelor de cultură generală. În prezent, fondul de filme destinate învățămîntului de cultură generală a ajuns aproape la 800 de titluri. Pentru anul școlar 1965/1966, pe lîngă filmele didactice existente, se realizează noi filme, printre care : Chimizarea gazului metan, Legile dinamicii, Lucrul mecanic, Acțiunea aerului și apei asupra scoarței pămîntului, Relații între organisme etc.

Îmbunătățirea și perfecționarea metodelor de predare, în scopul măririi eficienței lecțiilor, al însușirii temeinice a cunoștințelor și formării deprinderilor la elevi, au impus măsura ca pentru anul 1966 numărul de sortimente de materiale didactice să sporească la peste 1 095.

Paralel cu înzestrarea școlilor cu material grafic (planșe, albume, atlase etc.), și în anul 1966 se vor realiza noi aparate demonstrative, ca truse și instrumente necesare în predarea disciplinelor realiste și în efectuarea lucrărilor practice de laborator. Astfel, în planul de sortimente pe anul 1966, se prevăd, de exemplu, aparate pentru studiul microundelor, aparate pentru demonstrarea interferenței sonore, truse pentru experiențe de mecanica lichidelor și altele.

Se va continua, de asemenea, înzestrarea școlilor cu aparate de proiecție cinematografice, magnetofoane și picupuri și se vor realiza noi titluri de diafilme, diapozitive și filme didactice. În același timp, se va continua preocuparea pentru îmbunătățirea materialelor didactice. Astfel, generatorul electrostatic cu bandă va fi îmbunătățit, căpătînd caracteristici tehnice superioare, se vor moderniza — prin introducerea de noi circuite imprimate — planșele electrice și trusele electronice, ceea ce va permite efectuarea unui număr mai mare de experiențe.

În procesul de fabricație a mulajelor, necesare în predarea biologiei, se vor introduce o serie de materiale plastice realizate de curînd de industria noastră chimică.

În realizarea de noi materiale didactice și în modernizarea celor existente, se stimulează participarea activă a cadrelor didactice prin concursurile de material didactic ce se organizează în fiecare an. În perioada anilor 1960—1964, de exemplu, s-au prezentat circa 265 de lucrări, din care circa 71 au primit premii și mențiuni.

Tot pentru anul 1966, se află în studiu o serie de probleme deosebit de importante pentru învățămîntul nostru, a căror rezolvare în viitor va contribui în mod cert la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. Printre altele, menționăm : extinderea formelor și metodelor de utilizare a televiziunii în școală, realizarea unor cabine fonice pentru studiul limbilor străine. Altele sînt în curs de elaborare : îndrumătorul pentru organizarea

și desfășurarea lucrărilor practice de laborator, normativul de înzestrare a școlilor cu material didactic etc.

Dotarea școlilor cu un material didactic cît mai modern și variat își găsește reflectarea în creșterea continuă a calității învățămîntului.

★

Dar sarcinile pe care Congresul al IX-lea le-a pus în fața învățămîntului nu se reduc numai la perfecționarea programelor și manualelor școlare, la dotarea școlilor cu materiale didactice moderne, la întărirea bazei materiale a școlilor. Acestea sînt doar mijloace, căi de rezolvare a țelurilor majore ale școlii. Practic, cei care au de dus la bun sfîrșit această complexă acțiune de formare a generațiilor de elevi sînt învățătorii și profesorii. Ei vin să desăvîrșească opera inițiată și condusă de partid și de guvern — ridicarea nivelului general de cultură al poporului. *Practica la catedră* ridică probleme cel puțin tot atît de complexe ca și întocmirea programelor și a manualelor, ca și crearea bazei materiale a învățămîntului.

In ultimele două decenii, învățămîntul nostru a făcut progrese uriașe. Cine are însă o viziune de ansamblu asupra desfășurării învățămîntului în patria noastră observă uneori aspectul destul de diferențiat al rezultatelor la învățătură de la o regiune la alta, de la o localitate la alta, uneori chiar de la o școală la alta. Nu rareori se semnalează cazuri de elevi care vin la concursuri de admitere în clasa a IX-a cu o situație școlară excepțională, pentru ca în fața unor exigențe firești, în conformitate cu prevederile programelor școlare, să dovedească o pregătire mediocră. E aci o greșită orientare în aprecierea cunoștințelor, o exigență scăzută din partea unor profesori, generată de o greșită concepție despre nivelul de pregătire pe care trebuie să-l aibă elevii. La examenele de maturitate, unele comisii dovedesc exagerări în aprecierea cunoștințelor, printr-o exigență ce depășește nivelul maxim de pregătire al elevilor, iar altele prin supraaprecierea cunoștințelor elevilor. De aci, rezultatele mult deosebite la examene, de la o comisie la alta.

Se impune, ca atare, în învățămîntul nostru, mai ales acum după generalizarea școlii de 8 ani, o statornicire a unei exigențe unitare generale în prezentarea obiectelor de studiu în clasă, în aprecierea cunoștințelor, în fixarea gradului de pregătire pe care trebuie să-l aibă fiecare clasă, conform programelor școlare.

Se impune, de asemenea, mai mult ca oricînd, să se ducă o adevărată luptă pentru creșterea generală a pregătirii elevilor. Acțiunea împotriva mediocrității trebuie dusă în școală de către toate cadrele didactice, printr-un puternic front comun. Oamenii societății noastre socialiste trebuie să fie oameni culți. Rebuturile umane sînt excluse în epoca socialismului.

Dezvoltarea rapidă a societății noastre, cu cortegiul ei tot mai complex de cerințe în pregătirea oamenilor, dezvoltarea științei și tehnicii moderne, fac ca exigențele să crească considerabil în învățămînt. Condițiile

optime create pentru dezvoltarea învățămîntului duc la realizarea obiectivelor mari ale școlii numai dacă fiecare învățător și profesor reușește să găsească, practic, drumul cel mai indicat, — metodele de predare —, căile necesare atingerii acestor obective. Un volum mare de cunoștințe, cu probleme de înalt nivel științific, se cere a fi însușit integral de elevi. Exigențele învățămîntului nostru astăzi obligă la perfecționarea continuă a metodelor clasice, precum și la descoperirea altora noi. Se cere azi, în mod imperios, modernizarea metodelor de predare, pentru a se obține succese depline. La unele discipline, metodele utilizate din vechime nu mai pot face față transmiterii în cele mai bune condiții a volumului mare de cunoștințe pe care trebuie să-l posede omul modern, nu-și mai ating integral scopul în însușirea de către elevi a materiei predate. În domeniul învățămîntului — în lume, ca și în țara noastră — se desfășoară o activitate febrilă pentru găsirea celor mai eficiente metode în predarea obiectelor de studiu. Se înfruntă opinii în ceea ce privește modernizarea predării matematicii, se făuresc teorii pentru extinderea instruirii și autoinstruirii programate, pentru folosirea ciberneticii în educație și învățămînt. La noi, se manifestă, mai ales în ultimii ani, un tot mai larg interes, în special din partea cercetătorilor Institutului de științe pedagogice, pentru experimentarea unor asemenea metode moderne, pentru valorificarea noului în metodele practicate în învățămînt.

Colective tot mai largi de cadre didactice învață să folosească, în procesul predării, tehnica nouă audio-vizuală, atît de necesară pentru ridicarea calității învățămîntului. Socotim, în această privință, că secțiile de învățămînt, cercurile pedagogice vor trebui să acorde o mai mare atenție însușirii de către toate cadrele didactice a acestei tehnici.

Realizarea succeselor în învățămînt reclamă pasiune, abnegație în muncă, pregătirea temeinică a fiecărei lecții predate. Lecția, forma de bază a procesului instructiv-educativ, trebuie astfel organizată și ținută, încît să clarifice pentru elevi fiecare noțiune predată, să-i învețe cum să continue studiul individual, să le insufle dragostea pentru știință, pasiunea științifică. Desfășurîndu-se în condiții atît de bune, asigurate de statul nostru socialist, școala trebuie să devină ceea ce partidul și poporul întreg așteaptă de la ea, să fie în fapt „principalul izvor de cultură și factor de civilizație".

Prin lecție, prin întreaga activitate în afara clasei și extrașcolară, să se cultive mai sistematic la elevi însușirile înalte ale omului erei celei noi, comuniste. În această privință, Ministerul Învățămîntului pregătește unele lucrări care vor veni în sprijinul școlilor în îndrumarea și organizarea activităților educative.

Raportul la Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român a exprimat în mod pregnant prețuirea partidului față de munca membrilor corpului didactic, precum și încrederea în devotamentul lor față de cauza măreață a epocii noastre socialiste, la a cărei împlinire sînt chemați să participe cu hotărîre: „Munca plină de devotament pe care o desfășoară zi de zi cei peste 175.000 slujitori ai școlii pentru înarmarea tinerei generații cu știința și cultura înaintată se bucură de aprecierea partidului, a

întregului nostru popor". În continuare, Raportul la Congres subliniază: „Sîntem încredinţaţi că şi în viitor membrii corpului didactic vor munci cu entuziasm pentru îndeplinirea sarcinilor nobile ce le revin în pregătirea tineretului patriei noastre, în ridicarea continuă a rolului şcolii în opera de construire a socialismului".

Preţuirea şi încrederea pe care partidul o acordă şcolii şi slujitorilor ei stimulează în muncă, sporesc elanul în activitatea cadrelor didactice.

★

Chezăşia succeselor în instruirea şi educarea elevilor o constituie *cadrele didactice* bine pregătite. În actualele împrejurări, cînd rolul şi răspunderea şcolii cresc, cînd sarcinile desăvîrşirii construirii socialismului se împlinesc pe baza unei tehnici înaintate, cînd ştiinţele se dezvoltă rapid, membrii corpului didactic trebuie să-şi împrospăteze continuu cunoştinţele în specialitate. Absolvenţii facultăţilor, ai institutelor pedagogice de trei ani pornesc, anual, în toate colţurile ţării spre noile lor locuri de muncă. Pregătirea lor postuniversitară este o chestiune de mare importanţă pentru învăţămînt. Institutele de perfecţionare, conduse de Ministerul Învăţămîntului, şi-au adus pînă în prezent o contribuţie de seamă în acest sens. Prin creşterea simţitoare a numărului membrilor corpului didactic, se cer şi alte forme de perfecţionare, mai cuprinzătoare, mai complexe, mai variate, mai diferenţiate. Se cere o participare mai largă a oamenilor de ştiinţă la această acţiune. E necesară, după părerea noastră, o perfecţionare, o diversificare a sistemului de pregătire postuniversitară a cadrelor didactice.

Societăţile ştiinţifice, care duc, cu fiecare an, o acţiune tot mai largă şi complexă de difuzare a cunoştinţelor de specialitate în rîndurile cadrelor didactice, de atragere a unui număr tot mai mare de elevi în munca de îmbogăţire a cunoştinţelor prin olimpiade, prin „Gazeta matematică", e necesar să-şi axeze tot mai mult activitatea pe nevoile stringente ale învăţămîntului. Un contact mai direct şi mai larg al oamenilor de ştiinţă cu cadrele didactice din ţară se impune cu necesitate în epoca actuală. Comunicările ştiinţifice în cadrul societăţilor, cursurile organizate în timpul vacanţelor, colaborările la revistele respective pot să devină în viitor mijloace tot mai eficiente în pregătirea postuniversitară a cadrelor didactice. E util să se studieze experienţa altor state în această privinţă, spre a se fructifica ceea ce e pozitiv.

★

Sarcinile majore ale şcolii, ţelurile ei istorice, în orînduirea noastră se realizează integral, în condiţiile optime create de partid şi de stat, cu un efort sporit, cu competenţă şi pasiune din partea tuturor factorilor participanţi la acţiune. Sarcina formării conştiinţei omului nou, a pregătirii viitoarelor generaţii de constructori ai comunismului incumbă uriaşe răspunderi. Învăţămîntul trebuie să se ridice la înălţimea misiunii pe care istoria i-o încredinţează.

К ГЛАВНЕЙШИМ ЗАДАЧАМ ШКОЛЫ

(Резюме)

Статья представляет собой широкий, охватывающий взгляд на главнейшие задачи, встающие перед образованием после IX-ого Съезда Румынской Коммунистической партии.

Автор подчеркивает, что среди задач, которые должно решить Министерство образования, являются усовершенствование школьных программ, улучшение учебников и методов преподавания. В статье анализируется работа в этой области, указывается на то, что сделалось до настоящего времени для дотации школ наглядными пособиями.

В то же время автор говорит о том, что в Министерстве образования обсуждается вопрос о продлении срока обязательного обучения, а также об открытии средних специальных лицеев.

В заключительной части статьи, автор обращается ко всем учителям и преподавателям, указывая на необходимость упорной работы для повышения общего уровня подготовки учащихся.

VERS LES BUTS MAJEURS DE L'ÉCOLE

(Résumé)

L'article jette un coup d'oeil d'ensemble sur les tâches importantes que le IX-e Congrès du Parti Communiste Roumain a tracées à l'enseignement de tous les degrés.

L'auteur souligne le fait que le Ministère de l'Enseignement doit se préoccuper de l'amélioration des programmes scolaires, des manuels et des méthodes pédagogiques.

Il montre ce qu'on a fait jusqu'à présent en ce sens et ce qu'on a fait pour doter les écoles de matériel didactique et pour la modernisation des méthodes d'enseignement.

Au Ministère de l'Enseignement on étudie le problème du prolongement de la durée de l'enseignement obligatoire et de la création des lycées de spécialité.

En conclusion, on adresse un appel aux cadres didactiques d'intensifier leur travail dans le but d'élever le niveau général de la préparation des élèves.

TOWARDS THE MAJOR GOALS OF EDUCATION

(Abstract)

This is a survey of the major tasks of all-grade education put forward at the Ninth Congress of the Rumanian Communist Party earlier this summer, such as the improvement of curricula, manuals, and teaching methods. Also shown is what has so far been achieved in the way of supplying teachings aids to schools and using modern teachings methods and devices. Moreover, the Ministry of Education is now considering the question of raising the school-leaving age and setting up some special schools.

In conclusion of the article, the teaching staffs are called upon to work more intensively for a better training of pupils.

UNELE PROBLEME ALE DEZVOLTĂRII GÎNDIRII LA ELEVII DIN ȘCOLILE TEHNICE AGRICOLE

PETRE PUFAN și DIMITRIE ROMAN

În condițiile societății socialiste, muncitorul agricol calificat trebuie să participe activ la găsirea de noi căi pentru sporirea recoltei, la organizarea de observații și experiențe asupra dezvoltării plantelor, la îmbunătățirea proceselor tehnologice specifice agriculturii etc. Toate acestea urmăresc, în ultimă instanță, creșterea productivității muncii în agricultură și pentru realizarea acestui deziderat sînt necesare cunoștințe temeinice referitoare la bazele biologiei, la agrotehnica culturilor, la zootehnie, precum și cunoașterea bazelor fizice ale funcționării mecanismelor și mașinilor folosite în muncile agricole.

Este deci absolut necesar a forma la elevii din școlile tehnice agricole un orizont științific larg, care-i va ajuta în activitatea lor viitoare de muncitori calificați în agricultură. Va trebui deci să fie introduse elementele activității intelectuale în procesul formării deprinderilor profesionale agricole, fapt care va îmbogăți conținutul activității desfășurate de elevi și-i va ajuta să devină cu adevărat stăpîni ai profesiunii pe care o vor exercita în diferite întreprinderi agricole. Pregătiți în acest fel, elevii vor putea reflecta mai ușor și cu folos asupra procedeelor și mijloacelor folosite în agricultură pentru obținerea și întreținerea diferitelor plante și totodată își vor dezvolta gîndirea. Realizarea acestui deziderat depinde în mare măsură de priceperea profesorilor de a pune probleme de cunoaștere care să fie accesibile elevilor și în același timp să solicite o gîndire activă, ca și de priceperea lor de a îndruma, la nevoie, rezolvarea acestor probleme, stimulînd la maximum gîndirea independentă a elevilor. Dezvoltarea gîndirii elevilor presupune nu numai formarea unor capacități de sesizare a esențialului și de generalizare corectă, ci și formarea capacității de aplicare corectă, în împrejurări concrete, a cunoștințelor dobîndite. Cele două aspecte sau direcții ale procesului de gîndire sînt indisolubil legate între ele, ambele avînd același mecanism: complexa activitate analitico-sintetică a scoarței cerebrale.

De bună seamă că principala cale de dezvoltare a gîndirii elevilor din şcolile tehnice agricole o constituie rezolvarea diferitelor sarcini practice, rezolvarea problemelor de tehnică agricolă. Această acţiune presupune însă, la elevii respectivi, în primul rînd, cunoştinţe temeinice, adică reprezentări şi noţiuni de specialitate. Din observaţiile noastre asupra elevilor din şcolile tehnice agricole cu profil hortiviticol, ne-am putut convinge că unii elevi întîmpină dificultăţi în aplicarea noţiunilor de specialitate în practică, fapt care ne demonstrează că aceste noţiuni nu se sprijină în mod suficient pe un bagaj de reprezentări precise şi concrete. De aici apare concluzia că formarea noţiunilor de specialitate trebuie să se desfăşoare în strînsă legătură cu îmbogăţirea reprezentărilor tehnice ale elevilor.

Considerăm că munca în gospodăria didactică şi în cadrul întreprinderilor agricole trebuie să joace un rol deosebit în această direcţie; dar, pentru aceasta, ea trebuie să fie astfel organizată, încît să nu fie „un obiect" alături de alte obiecte de învăţămînt, ci trebuie să devină activitatea care să introducă tot mai mult pe elevi în sistemul raporturilor practice cu natura înconjurătoare şi să le îmbunătăţească pe această cale bagajul cunoştinţelor de specialitate. Un rol deosebit în această direcţie are îmbinarea permanentă a cunoştinţelor primite în clasă cu practica de producţie. Totodată, această îmbinare permite elevilor să înţeleagă mai uşor principiile logice care stau la baza operaţiilor de producţie pe care le execută. Acest lucru este foarte important, fiindcă favorizează generalizarea cunoştinţelor de către elevi, ceea ce înseamnă că ei vor putea ajunge să rezolve nu numai acele probleme care sînt analoage cu cele din practica personală, ci şi altele noi, deosebite de cele obişnuite.

Sîntem convinşi că simpla adoptare a unui sistem de instruire practică, oricît de bine construit ar fi el, nu rezolvă dezideratele prezentate mai sus, dacă profesorii şi maiştrii instructori nu se preocupă în permanenţă ca elevii să înţeleagă diferitele situaţii practice, caracteristice profesiunii în care se iniţiază, şi să poată alege soluţiile cele mai adecvate dintr-o serie de soluţii posibile.

Pe această linie, sectorul de învăţămînt profesional şi tehnic din Institutul de ştiinţe pedagogice a desfăşurat unele cercetări în şcolile tehnice agricole cu caracter hortiviticol. În articolul de faţă, prezentăm observaţiile noastre privitoare la importanţa temei *Producerea materialului săditor la vita de vie* pentru dezvoltarea gîndirii elevilor din şcolile agricole cu specific hortiviticol. Amintim că de această temă sînt legate lucrările de altoire care presupun o înaltă precizie tehnică şi, în acelaşi timp, cunoştinţe temeinice privind fiziologia plantelor. Cercetările noastre au vizat în mod deosebit gradul în care au fost însuşite de elevii din două clase ce aparţineau unor şcoli hortiviticole din localităţi diferite, dar cu acelaşi specific, cunoştinţele şi operaţiile legate de altoirea viţei de vie, precum şi posibilităţile de aplicare a acestora în rezolvarea diferitelor situaţii practice. Într-una din şcoli — şcoala experimentală — ne-am preocupat, împreună cu colectivul didactic, de găsirea procedeelor celor mai eficace pentru corelarea judicioasă a cunoştinţelor ce trebuiau

predate în cadrul diferitelor obiecte de învățământ, precum și de conținutul orelor de lucrări practice, avînd grijă ca acestea să nu fie reduse la simpla execuție manuală a diferitelor operații de lucru, ci să antreneze în permanență pe elevi la căutarea de explicații științifice pentru fiecare operație efectuată. În școala de control n-au fost luate măsuri speciale în sensul celor subliniate mai sus.

In prima fază a cercetărilor noastre, am sondat bagajul de cunoștințe referitoare la producerea materialului săditor, invitînd elevii din ambele școli să răspundă la unele întrebări cu caracter tehnico-organizatoric, legate de materialul săditor: enumerarea operațiilor necesare pregătirii materialului de altoit, cum trebuie efectuată tăierea butașului de portaltoi, a altoiului, cum se face orbirea portaltoiului și care este scopul ei, ca și la unele întrebări referitoare la tehnica și utilajul altoitului în uscat.

După ce elevii au răspuns la acest chestionar, au fost supuși unui experiment cu două variante, spre a se vedea în ce măsură pot folosi în mod creator diferitele noțiuni și principii strîns legate de procesul altoirii.

a) Prima dată, împreună cu profesorul de specialitate și cu tehnicianul viticultor al școlii, am alcătuit un stoc de 32 vițe de vie altoite, purtînd etichete numerotate de la 1—32, care a fost prezentat apoi elevilor pentru recepționare. Precizăm că în acest grup de plante existau unele altoite corect, iar altele cu defecțiuni. Astfel, plantele de la numerele 1 la 7 erau altoite corect, cele de la 8 la 10 aveau secțiune greșită, cele de la 11 la 16 aveau diferențe de grosime, cele de la 17 la 20 erau cu ochiul în jos, cele de la 21 la 23 erau cu secțiunea altoiului departe de ochi, cele de la 24 la 27 erau cu portaltoiul fără bază, iar cele de la 28 la 32 cu portaltoiul neorbit. Bineînțeles că plantele erau amestecate. În această variantă a experimentului, s-a atras atenția elevilor că trebuie să le verifice minuțios pe fiecare și să menționeze într-o fișă specială numărul de ordine al plantei, dacă planta este altoită corect sau greșit, denumirea defectului de altoire, și dacă poate fi acceptată sau respinsă. Scopul acestui experiment era de a verifica posibilitățile de înțelegere ale elevilor din cele două școli tehnice agricole, instruiți în mod diferit și de a constata măsura în care aceștia pot folosi cunoștințele referitoare la producerea materialului săditor, în împrejurări diferite de cele întîlnite în perioada în care și le-au însușit.

b) Cea de-a doua variantă experimentală a fost aplicată la aceiași elevi, însă la un interval de aproximativ o săptămînă față de prima variantă. Elevii au fost puși în situația de a verifica și de a recepționa aceleași plante altoite și au folosit pentru notarea observațiilor fișe asemănătoare, însă, înainte de a trece la lucru, experimentatorul le-a atras atenția asupra categoriilor de greșeli pe care le pot întîlni la plantele pe care le vor recepționa. Procedînd astfel, am urmărit să ajutăm elevii în acțiunea de recepționare a vițelor altoite, orientîndu-le preocupările în anumite direcții și creîndu-le în felul acesta posibilitatea de a-și mobiliza mai ușor reprezentările privitoare la operațiile de altoire.

Răspunsurile date de elevi la întrebările cuprinse în chestionarul despre care am vorbit, se prezintă în felul următor : elevii clasei experimentale au dat răspunsuri corecte în proporţie de 83% la problemele tehnico-organizatorice şi în proporţie de 78% la problemele tehnice, iar elevii clasei de control au dat răspunsuri corecte în proporţie de 74% la prima categorie de probleme şi în proporţie de 65% la cea de-a doua categorie. Din cele arătate, se desprinde în primul rînd concluzia că elevii clasei experimentale au dat răspunsuri ceva mai bune decît elevii clasei de control ; în al doilea rînd, procentajele răspunsurilor corecte, la ambele categorii de probleme, sînt relativ apropiate între ele, atît în cadrul clasei experimentale, cît şi în cadrul clasei de control.

Pentru a ne uşura munca de apreciere a rezultatelor obţinute în cele două variante experimentale, am ierarhizat problemele ce trebuiau rezolvate de elevi în cadrul acestor experienţe, pornind de la cele mai uşoare, către cele mai grele, în următoarele categorii :

I. Recepţionarea plantelor altoite cu secţiunea altoiului departe de ochi (numerotate între 21—23).

II. Recepţionarea plantelor altoite cu portaltoiul neorbit (numerotate între 28—32).

III. Recepţionarea plantelor altoite cu diferenţe de grosime (numerotate între 11—16).

IV. Recepţionarea plantelor altoite cu ochiul în jos (numerotate între 17—20).

V. Recepţionarea plantelor altoite cu portaltoiul fără bază (numerotate între 24—27).

VI. Recepţionarea plantelor altoite cu secţiunea greşită (numerotate între 8—10).

Comparînd procentele rezolvărilor corecte la cele două clase de elevi, am observat că la unele categorii de probleme acestea erau destul de apropiate între ele, în timp ce la alte categorii ele erau în mod vădit distanţate. Atragem atenţia asupra faptului că elevii celor două clase au dat procentaje apropiate de rezolvări corecte la categoriile de probleme mai puţin dificile, cu excepţia categoriei a III-a de probleme, la care elevii clasei experimentale au dat rezultate net superioare. Aruncîndu-ne privirea asupra procentajelor obţinute de elevii celor două clase la ultimele categorii de probleme, care de fapt prezentau dificultăţi sporite faţă de cele anterioare, am sesizat vădita superioritate a elevilor clasei experimentale.

Înainte de a trece la discutarea ansamblului de cauze care explică acest fapt, considerăm că este bine să ne ocupăm şi de rezultatele obţinute la cea de-a doua variantă a experimentului nostru, în care elevii au fost puşi în situaţia de a verifica şi recepţiona aceleaşi plante altoite însă, de data aceasta, atrăgîndu-li-se atenţia asupra greşelilor de altoire pe care le pot întîlni la respectivele plante. Aceste indicaţii au avut o anumită semnificaţie psihologică prin faptul că ele mobilizau preocupările subiecţilor de experimentare către anumite aspecte ale operaţiilor de altoire şi astfel au reînviorat în mod selectiv reprezentările lor.

Rezolvările obținute de elevii celor două clase se prezintă în felul următor :

Categoria de probleme	Experimentul I		Experimentul II	
	Clasa experimentală %	Clasa de control %	Clasa experimentală %	Clasa de control %
I	55	52	64	58
II	61	54	64	60
III	59	33	67	38
IV	52	48	55	52
V	71	59	75	60
VI	65	34	69	36

Comparînd rezultatele obținute în cele două variante experimentale, remarcăm superioritatea celor din varianta a doua, la ambele clase de elevi. Deși în amîndouă situațiile experimentale au fost antrenate capacitățile de recunoaștere ale elevilor, ei trebuind să-și spună părerea asupra modului în care au fost altoite plantele primite pentru recepționare, considerăm că varianta a doua, oferind anumite puncte de sprijin elevilor — indicarea greșelilor de altoire pe care le pot întîlni la respectivele plante — a fost mai ușoară și în consecință elevii au obținut rezultate mai bune decît la prima variantă experimentală. Faptul că diferențele de procentaj între o variantă experimentală și alta sînt mai mari la clasa experimentală denotă că bagajul de reprezentări tehnice ale acestor elevi este mai bogat. Vom încerca mai jos să explicăm acest lucru. Înainte de aceasta, însă, trebuie să amintim că recunoașterea, formînd o strînsă unitate cu percepția, este un proces relativ facil pentru elevi. Totuși, în procesul recunoașterii participă gîndirea elevilor, fiind vorba în primul rînd de o însemnată activitate analitico-sintetică pentru desprinderea elementelor specifice ale plantelor primite pentru recepție și de compararea lor cu cele însușite anterior de către ei. Pentru aceasta, este necesară stabilitatea impresiilor anterioare în mintea elevilor, altfel recunoașterea devine dificilă, ei ajungînd cu greutate sau numai parțial la recunoașterea corectă a materialului folosit în experimentele noastre. În vederea făuririi unei imagini cît mai cuprinzătoare asupra gîndirii elevilor studiați, am considerat necesar să discutăm cu ei atît asupra rezultatelor obținute în cele două experimente, cît și asupra modului cum și-au însușit cunoștințele și deprinderile privitoare la altoire. Pentru prima problemă am cerut elevilor să motiveze răspunsurile date în cele două variante experimentale, adică să explice cum au apreciat ei că unele plante sînt altoite corect sau nu.

În linii generale, răspunsurile date de elevi la această problemă pot fi grupate în două categorii :

a) răspunsuri care se referă la practica lor personală (spre exemplu, unii elevii invocă explicaţiile profesorului : „Aşa ne-a arătat tovarăşul profesor" sau, referindu-se la o plantă defectuos altoită, alţi elevi se exprimă astfel : „Am văzut una la fel altoită şi la recepţie a fost respinsă" ş.a. ;

b) răspunsuri argumentate ştiinţific, din care rezultă că unii elevi au apelat în momentul formulării lor la cunoştinţe de biologie şi de fiziologie vegetală. Bunăoară, unii elevi folosiţi în experimentele noastre, aflaţi în situaţia de a recepţiona o plantă cu portaltoiul neorbit au spus : „La această plantă trebuia făcută orbirea pentru a se împiedica formarea lăstarilor, deoarece la butaşii portaltoi trebuie să se formeze numai rădăcinile".

Ambele categorii de răspunsuri sînt semnificative, fiindcă ele ne ajută să apreciem nivelul de generalizare a cunoştinţelor de către elevii studiaţi. Este clar că elevii care motivează admiterea unei plante sau respingerea alteia prin simple referiri la ceea ce au perceput anterior dovedesc un nivel scăzut de generalizare a cunoştinţelor, spre deosebire de cei din categoria a doua, care, apelînd la o motivaţie largă, generală, pun în evidenţă faptul că ei s-au preocupat nu numai de aspectele exterioare ale altoirii, ci şi de fundamentarea ei ştiinţifică. Desigur că preocupările de această natură n-au apărut în mod spontan la elevii studiaţi. Izvorul lor îl constituie, după părerea noastră, modul în care au fost familiarizaţi elevii cu operaţiile de altoire, precum şi munca efectivă a elevilor desfăşurată ulterior de către aceştia în vederea consolidării cunoştinţelor însuşite. Din observaţiile noastre, am ajuns la concluzia că la clasa experimentală au existat exigenţe sporite, elevii trebuind să motiveze ştiinţific operaţiile de altoire efectuate în scopul însuşirii deprinderilor respective. Trebuind să explice de ce procedează într-un fel şi nu în altul în rezolvarea diferitelor probleme practice legate de altoirea viţelor de vie, în procesul însuşirii deprinderilor profesionale de către elevii şcolii experimentale au pătruns pe larg elemente ale activităţii intelectuale, ei trebuind să gîndească corect pentru a da răspunsurile corespunzătoare. Menţionăm că majoritatea elevilor din şcoala experimentală au dovedit acest lucru.

În strînsă legătură cu cele prezentate mai sus, ni s-a părut interesant a cerceta în ce măsură elevii stăpînesc logica desfăşurării operaţiilor de altoire. Este ştiut faptul că buna desfăşurare a procesului de muncă presupune capacitatea celui care îl efectuează de a prevedea şi planifica rezultatele viitoarelor sale acţiuni. Pentru aceasta sînt necesare reprezentări clare asupra desfăşurării procesului de muncă, în cazul nostru asu-

pra condițiilor optime în care trebuie să se realizeze altoirea viței de vie. În convorbirile purtate cu elevii celor două școli, am abordat la un moment dat și următoarea problemă: elevii să precizeze condițiile unei bune altoiri a viței de vie. Destul de mulți — atît din clasa experimentală cît și din clasa de control — au stăruit în special asupra condițiilor care privesc momentul altoirii (temperatura, umiditatea etc.), precum și asupra procedeelor tehnice de altoire (executarea penelor, îmbinarea portaltoiului cu altoiul ș.a.).

Părerea noastră este că astfel de răspunsuri sînt unilaterale, deoarece ele se limitează la o singură verigă a procesului de altoire — tehnica altoirii, ignorînd atît verigile anterioare acesteia, cît și pe cele posterioare. Am apreciat ca pozitive răspunsurile acelor elevi care au pus în evidență întreaga înlănțuire a operațiilor cerute de procesul altoirii. În linii generale, ei au stabilit următoarea succesiune:

a) condițiile care se referă la calitatea materialului de bază (portaltoiul și altoi);

b) condițiile care se referă la momentul altoirii (operațiile care preced altoirea: scoaterea portaltoiului din depozit, verificarea lui sub raportul viabilității etc. și tehnica altoirii);

c) condițiile care se referă la mediul în care se pun vițele altoite, pentru a-și consolida sudura și pentru emiterea și creșterea rădăcinilor.

Întrucît astfel de precizări au fost efectuate în cea mai mare parte de elevii școlii experimentale, menționăm condițiile în care au fost predate lecțiile privitoare la producerea materialului săditor în această școală.

Elevii au asistat la orele de instruire practică la locurile de muncă unde se pregătea materialul săditor de către muncitori calificați, fiind puși în temă asupra celor mai importante faze ale acestui proces. În felul acesta, observațiile lor au fost îndreptate către obiective precise, avînd un caracter sistematic. Acest lucru a permis sesizarea aspectelor esențiale ale procesului urmărit. Cadrele didactice din școala experimentală s-au preocupat nu atît de numărul observațiilor efectuate de elevi asupra producerii materialului săditor, cît mai ales de varietatea acestor observații. Elevii au urmărit efectuarea acestui proces în cele mai diferite condiții. În felul acesta, șansele de a sesiza factorii hotărîtori, de a distinge esențialul de accidental, au crescut mult.

Într-o etapă posterioară acesteia, în școala experimentală accentul a fost pus în mod deosebit pe activitatea propriu-zisă a elevilor în procesul de realizare a materialului săditor. Bineînțeles că elevii au lucrat sub directa supraveghere a cadrelor didactice și a muncitorilor viticultori calificați, urmărindu-se în primul rînd aspectul calitativ al muncii lor. Acest lucru prezintă, după părerea noastră, o importanță deosebită atît pentru pregătirea generală a lor, cît și pentru dezvoltarea gîndirii, fiindcă multe cunoștințe nu se asimilează, nu sînt înțelese pe deplin decît prin

aplicarea lor în practică. Considerăm că, alături de observaţia sistematică a elevilor, munca efectivă la producerea materialului săditor i-a ajutat să înţeleagă necesitatea unei ordine anumite a operaţiilor incluse în acest proces, logica operaţiilor specifice producerii materialului săditor.

Propunîndu-ne să urmărim rezultatele elevilor studiaţi la cele trei probe importante ale cercetării noastre: *chestionarul referitor la problemele producerii materialului săditor, experimentul de recepţionare a plantelor altoite, precum şi discuţia cu elevii, pentru a vedea cum motivează rezolvările date în acest experiment,* am descoperit unele cazuri (în special la şcoala de control), în care elevii, deşi au dat răspunsuri bune la întrebările din chestionar, nu au dovedit acelaşi lucru la experimentul de recepţionare a plantelor altoite şi n-au izbutit să motiveze ştiinţific aprecierile făcute în cadrul acestui experiment. Au existat, de asemenea, elevi care au dat răspunsuri slabe la întrebările din chestionar, dar au recepţionat corect plantele altoite şi au justificat mulţumitor aprecierile făcute cu acest prilej.

Evident că aceste constatări ne prilejuiesc alte concluzii şi anume că, dacă unii elevi sînt expuşi formalismului prin faptul că rezolvă doar teoretic problemele referitoare la producerea materialului săditor, alţii, deşi se dovedesc buni cunoscători ai problemelor tehnice, le verbalizează greu în absenţa obiectelor, în cazul nostru în absenţa plantelor altoite. Desigur că pericolul cel mare fiind formalismul, lupta cadrelor didactice în şcolile noastre trebuie să se îndrepte în special în această direcţie. Nu trebuie neglijaţi însă nici elevii din categoria a doua. Munca cu ei trebuie dusă în aşa fel încît să-i deprindă să gîndească nu numai în prezenţa obiectelor concrete de care se ocupă la un moment dat, ci şi în absenţa lor. O astfel de activitate cere eforturi considerabile din partea elevilor, ea fiind o acţiune intelectuală amplă, însă în cazul în care este bine educată are consecinţe favorabile asupra dezvoltării gîndirii elevilor. Urmărind acest scop, considerăm că este nevoie, la elevii din şcolile tehnice agricole — poate şi la alţii din celelalte categorii ale învăţămîntului profesional — să se atragă atenţia asupra faptului că evocarea diferitelor obiecte şi fenomene („povestirea lor") nu trebuie să se facă „textual", ci să reliefeze pe cît posibil esenţialul, principalul, prin cuvinte proprii, fără însă a-l denatura.

Încheind prezentarea observaţiilor noastre referitoare la tema abordată, trebuie să subliniem necesitatea permanentei preocupări din partea profesorilor şi maiştrilor instructori pentru a crea elevilor cît mai diferite situaţii practice, în care aceştia să poată utiliza cunoştinţele şi principiile generale însuşite. Acest lucru înviorează procesul de asimilare a cunoştinţelor de către elevi şi uşurează pătrunderea pe larg a elementelor activităţii intelectuale în procesul însuşirii deprinderilor profesionale de muncă. Evident că pentru rezolvarea cu succes a oricărei probleme, teoretice sau practice, este nevoie de un bagaj temeinic de cunoştinţe generale şi de specialitate. Numai existenţa cunoştinţelor este însă insuficientă, deoarece este necesară şi priceperea de a mobiliza aceste

cunoștințe în momentul potrivit, priceperea de a le aplica. Aici se dezvăluie o anumită calitate a intelectualului și anume supleţea gîndirii, prin care se înţelege posibilitatea omului de a se elibera de influenţa unor procedee șablon, care-l pot încătușa la un moment dat — în cazul elevilor studiaţi de noi, priceperea de a depăși procedeele de lucru însușite în orele de clasă și la lucrările practice.

★

Datele prezentate în articolul de faţă scot în evidenţă posibilităţile de influenţare pozitivă și deci de dezvoltare a gîndirii elevilor prin activităţile care le desfășoară aceștia în cadrul școlilor tehnice cu profil hortiviticol. Pentru aceasta este însă necesară o largă colaborare a cadrelor didactice din aceste școli și, desigur, activizarea elevilor, antrenarea lor în desăvîrșirea operei de formare a lor ca oameni și ca muncitori participanţi la îmbunătăţirea permanentă a proceselor tehnologice specifice agriculturii.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКО-ХОЗЯЙСТВЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ШКОЛ

(Резюме)

Данные, приведенные в настоящей статье, выявляют возможности воспитания мышления учащихся сельскохозяйственных технических школ с садоводческим и виноградарским профилем.

Исследование было проведено на основе темы „Производство саженцев".

Главнейший вывод исследования: простое накопление общих и специальных знаний не обеспечивает решение практических задач и умственное развитие учащихся. Для этого необходимо умение применить эти знания в практической деятельности.

CERTAINS PROBLÈMES DU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CHEZ LES ÉLÈVES DES ÉCOLES TECHNIQUES AGRICOLES

(Résumé)

Les données prénentées dans cet article mettent en évidence les possibilités d'éducation de la pensée des élèves des écoles techniques agricoles, à spécifique hortiviticole, par l'activité qu'ils déploient dans ces écoles. Les auteurs se sont occupés du thème „La production du matériel de plantation de la vigne", ayant en vue que ce thème traite des travaux des greffes, lesquels exigent une haute précision technique et en même temps des connaissances fondamentales en ce qui concerne la physiologie des plantes.

La principale conclusion qui en ressort, c'est que la simple accumulation de connaissances générales et de spécialité, ne suffit pas pour la solution des tâches pratiques et pour le développement intellectuel des élèves, et qu'il faut aussi qu'ils sachent appliquer ces connaissances au moment nécessaire.

Ceci peut être réalisé par une large collaboration des cadres didactiques, par la stimulation des élèves, par leur orientation soutenue vers l'auto-éducation.

QUESTIONS OF THE DEVELPMENT OF THINKING IN PUPILS OF HORTI-VITICULTURAL SCHOOLS

(Abstract)

This is fully possible as part of the current curricular activites, say the authors who have devoted much time and energy to the question of vine-grafting as it requires accurate treatment and thorough knowledge of plant physiology by pupils. The mere accumulation by the pupils, they say, of some general and special knowledge is not enough for them either to develop mentally or do some practical work. They will have to be but in the way of making active use of such knowledge as they get during classrom instruction, which can only be achiewed by a large-scale co-operation of the teaching staff in guiding the practical activities of pupils, and also through self-instruction.

PROCESUL DEZVOLTĂRII GÎNDIRII LA SURDOMUTUL ÎN CURS DE DEMUTIZARE

Conf. univ. CONSTANTIN PUFAN

Cercetările efectuate în diferite țări asupra dezvoltării psihice a surdomutului scot în evidență asemănările și deosebirile pe care acesta le posedă în comparație cu auzitorul.

Literatura de specialitate dispune deja de numeroase lucrări întocmite de personalități științifice cunoscute; remarcăm contribuția adusă la rezolvarea multor probleme de surdo-psihologie de către P. Oleron (Franța), Decio Scuri, Giuseppe Trudo (Italia), E. S. Levine, H. R. Myklebust (S.U.A.), A. I. Diacikov, F. F. Rau, S. A. Zîcov (U.R.S.S.) ș.a.

Din vasta tematică privind dezvoltarea psihică la surdomut și la surdomutul în curs de demutizare, în România au fost abordate mai mult problemele gîndirii și ale limbajului. Printre autorii de studii publicate îi găsim pe: Gh. Atanasiu, D. Ciumăgeanu, V. Mare, C. Pufan, C. Timofte, V. Țîrdea ș.a. Cercetările românești asupra gîndirii tratează despre: corelația dintre senzorial și logic; particularitățile noțiunilor; relațiile dintre imagine, gest, cuvînt; rolul imaginilor concrete, multiple (de grup) și al celor generalizate (conceptualizate); caracteristicile anumitor operații logice ș.a. Considerăm că rezultatele cercetărilor efectuate pînă în prezent permit abordarea problemei deosebit de interesante și necesare pentru cunoașterea și sprijinirea dezvoltării psihice a surdomutului — evoluția judecății și a raționamentului în perioada începutului demutizării.

★

Studiul judecății și al raționamentului surdomutului dovedește că operațiile de gîndire respective evoluează în strînsă legătură cu etapele pe care le parcurge gîndirea și limbajul acestuia, adică: 1) etapa în care gîndirea și limbajul se realizează pe bază de imagini (concrete, multiple, generalizate); 2) etapa în care aceste procese psihice se realizează în ansamblu pe bază de imagini, iar parțial pe bază de cuvînt; 3) etapa în

care gîndirea şi limbajul se realizează pe bază de cuvînt, iar parţial pe bază de imagine; 4) etapa în care gîndirea şi limbajul dispun de aceleaşi caracteristici de realizare ca şi operaţiile de gîndire ale auzitorului.

In cursul cercetării noastre am urmărit evoluţia judecăţii şi a raţionamentului la surdomut în cadrul procesului de învăţămînt (clasele I—IV), în strînsă legătură cu primele două etape ale dezvoltării limbajului şi gîndirii. Pentru cunoaşterea limbajului, am ţinut seama de evoluţia situativă a mimico-gesticulaţiei (ca mijloc de comunicare şi instrument al gîndirii surdomutului) şi de circumstanţele utilizării cuvintelor cunoscute de către elevi; pentru cunoaşterea gîndirii am ţinut seama de procesul psihic respectiv în imagini şi de gîndirea noţional-verbală, în curs de formare (pe baza cuvintelor înţelese şi folosite de către elevi).

Materialul faptic cules cu ocazia organizării unor experimente în condiţiile clasei (despre care am relatat în lucrările deja publicate pe tema gîndirii şi a limbajului), dar mai ales cu ajutorul metodei observaţiei (prin numeroase asistenţe la diferite lecţii şi la alte activităţi şcolare, în perioada 1953—1964) ne-a oferit posibilitatea să considerăm că judecăţile pe care le întîlnim la surdomuţii din categoria susmenţionată pot fi clasificate în două grupe:

Prima grupă cuprinde: judecăţile afirmative şi negative, individuale (singulare), condiţionale (ipotetice) şi de realitate (asertorice).

Judecăţile afirmative şi cele negative fac parte din rîndul celor care se formează printre primele în gîndirea surdomuţilor. Ele exprimă încă de la început, în mod suficient de conturat, un conţinut descriptiv (de constatare) sau apreciativ (de valoare). De exemplu: „Raţa înoată". (Găina nu înoată) [1]. „Maşina este frumoasă" [2].

Judecăţile individuale pot fi întîlnite în mod frecvent la elevii din primele clase ale şcolii speciale de surdomuţi. De exemplu: „Fata cu basmaua frumoasă scrie" [3].

Prin învăţarea cuvintelor (în acest caz ne referim îndeosebi la numele proprii), judecata individuală se simplifică. Astfel, judecata susmenţionată poate lua aspectul: „Maria scrie".

---

1 In exprimarea prin mimico-gesticulaţie, aceste judecăţi au fost prezentate prin schiţarea succesivă a semnelor corespunzătoare: **„raţa"** = ducerea mîinilor înainte, în poziţie orizontală, cu palmele în jos, apoi legănarea lor (semnul exprimă = are mers legănat); **„înoată"** = mîinile execută mişcări care imită pe cele ale înotatului; **„găina"** = degetul mijlociu de la mîna dreaptă execută mişcări verticale (de batere, în sens de „ciuguleşte"); **„nu"** = mişcări orizontale ale degetului arătător de la mîna dreaptă.

2 **„Maşina"** = mişcări cu ambele mîini, imitînd pe cele folosite la răsucirea volanului; „este frumoasă, elegantă, place" = mişcări de coborîre a mîinii drepte de la gît spre piept cu degetul mare în poziţie verticală, iar celelalte întinse (orizontal).

3 Prin mimico-gesticulaţie a fost redată astfel: **„fata"** = ducerea mîinii drepte la ureche (în sensul de: „are cercel" sau ducerea aceleeaşi mîini la un obraz (= are obraz „frumos"); **„cu"** = a fost eliminat; **„basmaua"** = schiţarea mişcărilor de legat la cap pe sub bărbie; **„frumoasă"** = aceleaşi mişcări pe care le-am menţionat deja la exemplul „Maşina este frumoasă", numai că acum semnul este o expresie a imaginii „are mărgele la gît"; **„scrie"** = imitaţia mişcărilor scrisului (cu mîna dreaptă).

Numele propriu înlocuiește semnele care redaseră — în forma precedentă — imaginea „Fata cu basmaua frumoasă". Se contribuie în felul acesta la simplificarea și totodată la precizarea judecății exprimate.

Judecățile condiționale (ipotetice) se găsesc într-o formă mai restrînsă, exprimate deci mai laconic. De exemplu, judecata „Dacă fereastra este deschisă în timpul iernii, vine frigul în cameră" o întîlnim sub forma: „Fereastra deschisă — frig" [4].

Judecățile de realitate (asertorice) se pot observa mai mult decît oricare altele la surdomutul nedemutizat, cît și la cel în curs de demutizare, deoarece o mare parte dintre semnele pe care ei le folosesc în cadrul mimico-gesticulației exprimă sau au exprimat cîndva judecăți de realitate. De exemplu, semnul folosit pentru *„cocoș"* ilustrează „are creastă" sau „are creastă și bate din aripi".

Pe măsură ce se dezvoltă mimico-gesticulația, ca mijloc de comunicare, iar interdependentă cu această formă de limbaj se dezvoltă și gîndirea în imagini, judecățile de realitate ale surdomutului (de exemplu, „Cocoșul are creastă și bate din aripi") pot deveni elemente (părți constitutive) în cadrul altor judecăți de tip diferit. În anumite situații se pot găsi judecăți de realitate care, luate în întregime, dețin rol de subiect în cadrul unor judecăți mai cuprinzătoare.

Începuturile formării judecăților de realitate la surdomut constau în stabilirea de raporturi logice între două sau mai multe imagini concrete; ulterior, la nivelul imaginilor generalizate, ele vor putea exprima atît conținutul imaginilor concrete, cît și pe cel al imaginilor generalizate sau conceptualizate.

Cea de-a doua grupă de judecăți le cuprinde pe cele: particulare și generale, disjunctive, categorice, de posibilitate (problematice), de necesitate (apodictice) ș.a.

La nivelul gîndirii în imagini a surdomutului nedemutizat, *judecata particulară*, cît și cea generală, nu sînt suficient conturate; de cele mai multe ori ele se înlocuiesc cu judecata individuală. De exemplu, judecata „Cîțiva elevi din anul III [5] sînt la spălător" am găsit-o exprimată prin mimico-gesticulație sub forma: „Are barbă lată" (N.I.), „Gropiță în obrazul drept" (C.A.), „Dinți artificiali (B.I.) = spălător" [6].

În asemenea situație există mai degrabă o pseudojudecată particulară, adică numai una plurală, deoarece prin ea se individualizează în mod enumerativ-descriptiv un anumit conținut, spre a-l ilustra în mod diferențiat.

---

[4] **„Fereastră deschisă"** = ducerea mîinilor puțin înainte cu palmele așezate una peste alta în poziție verticală; palmele se îndepărtează apoi încet una de cealaltă distanțîndu-se degetele mari, iar la bază (în dreptul degetelor mici) rămîn alăturate; **„frig"** = schițarea (imitarea) tremuratului sau a ghemuirii.

[5] Anul III tehnică dentară (elevi categoria a III-a de demutizare) de la Școala profesională nr. 1 din București, din anul școlar 1963/64.

[6] Această judecată a fost exprimată astfel prin mimico-gesticulație: cu mîna dreaptă se indică barba; apoi, cu degetul arătător de la aceeași mînă se execută mișcări de răsucire pe obrazul drept; urmează indicarea locului din maxilar unde se găsesc acești dinți; se execută mișcările spălatului pe mîini.

Ca exemplu de *judecată generală,* dintre cele întîlnite la acești elevi, citățm: „Pisica prinde șoareci", redată prin intermediul limbajului mimico-gesticular cu ajutorul următoarelor semne: „mișcări de zgîriere cu mîna dreaptă pe cea stîngă" (pisica), „mișcări de apucare cu mîna" (prinde), „schițarea orizontală a unor mișcări șerpuite cu ajutorul degetului arătător de la mîna dreaptă" (șoareci).

Realizată sub această formă, judecata respectivă îndeplinește condițiile unei judecăți generale. Există însă numeroase situații în care, alături de semnul pisicii, se menționează un alt semn, care caracterizează o anumită pisică pe care copilul o cunoaște mai bine (de exemplu, „Pisica neagră prinde șoareci" [7]). Atunci judecata generală se înlocuiește cu cea individuală.

Judecățile categorice, formulate corect de către surdomuții nedemutizați, ori și de cei cu demutizare începătoare sînt, în același timp, judecăți de realitate, încă neapodictice (fără implicația necesității). De exemplu, „Oaia are lînă" [8].

De multe ori judecățile respective pun în relații de apartenență la obiecte trăsături necaracteristice (întîmplătoare) sau cu totul neadecvate pentru acele obiecte.

Judecățile disjunctive se formează în mod treptat la surdomut în procesul demutizării. La elevii din primele clase ale școlii speciale de surdomuți, în situațiile în care ne-am așteptat să găsim judecăți disjunctive, am întîlnit propoziții interogative sau judecăți de realitate.

Judecățile de posibilitate (problematice) pot fi întîlnite la persoanele respective ori de cîte ori condițiile concrete (situative) sînt favorabile. Totuși, schema acestor judecăți este de fiecare dată mai restrînsă decît cea pe care o întîlnim obișnuit la judecățile de posibilitate exprimate pe baza limbajului cuvintelor. De exemplu, judecata „Probabil că mîine vom merge la cinematograf" o întîlnim de obicei la surdomuți redusă la semnul: „cinematograf" sau „mîine cinematograf" [9].

Reiese că judecățile de posibilitate întîlnite sînt rudimentare ca aspect logic și ca formulare, insuficient conturate.

Judecățile de necesitate (apodictice). Acest tip de judecată a fost întîlnit de noi numai în anumite cazuri, cînd exprimau de fapt relații

---

7 Semnul pentru **„negru"** (opac), e redat prin mișcarea palmei de la mîna dreaptă prin fața ochilor.

8 Această judecată se exprimă, de obicei, printr-un singur semn „are lînă" (palmele se așază una lîngă alta, în dreptul pieptului, avînd degetele îndreptate în jos).

9 Uneori am întîlnit-o și sub forma: „Noi mîine cinematograf". Semnul cel mai frecvent pentru **„cinematograf"** este realizat prin următoarele mișcări: mîna stîngă (avînd pumnul strîns) se duce în față la înălțimea pieptului (la aproximativ 10—15 cm departe de corp), iar mîna dreaptă, avînd palma deschisă și degetele distanțate, se reazimă pe pumnul celei stîngi și execută mișcări semicirculare; semnul **„mîine"** constă din arătarea înainte, cu mîna dreaptă; **„noi"** — semn circular sau semicircular, executat în aer la înălțimea pieptului cu mîna dreaptă (avînd palma deschisă și degetele distanțate).

simple, care aparţin în acelaşi timp unor judecăţi de realitate. De exemplu „Apa îngheaţă“ [10].

★

Formele de raţionament care pot fi întîlnite la surdomut sînt aceleaşi ca şi la auzitor: inducţia, deducţia şi analogia.

Inducţia pe care o găsim este de cele mai multe ori incompletă, atît prin schema sa, cît şi prin conţinutul pe care-l exprimă. În aceste împrejurări se stabilesc concluzii cu caracter inductiv pe baza unui număr mic de fapte, care nu epuizează întreaga clasă.

Raţionamentul inductiv al surdomuţilor este rezultatul unei inducţii simple, enumerative. Citǎm un exemplu întîlnit la nivelul mimico-gesticulaţiei la clasa I: „Fetiţa cu basmaua roşie (S.M.) se joacă cu mingea în curte; Fetiţa cu părul ondulat (R.S.) se joacă cu mingea în curte; Fetiţele [11] se joacă cu mingea în curte“ [12].

Acest tip de inducţie este incomplet şi creează condiţii pentru generalizări (concluzii) prea puţin întemeiate sau de-a dreptul false, precum şi pentru atribuirea de caracteristici cauzale unor fapte care le-au precedat pe altele în mod întîmplător.

Raţionamentul deductiv al surdomuţilor are schema şi conţinutul rudimentare. El nu poate să ajungă la multiplele aspecte şi nici la perfecţiunea logică posibile la auzitor, pe baza gîndirii noţional-verbale.

Cea mai frecventă formă de silogism întîlnită la surdomut este entimema [13]. De exemplu: „Eleva foarte inteligentă (S.M.) este pionieră; Eleva foarte inteligentă (S.M.) este disciplinată“ [14].

Din cauza condiţiilor în care se realizează, la nivelul gîndirii în imagini, raţionamentul deductiv al surdomutului nu reuşeşte adesea să

---

10 Redată astfel: **„Apa“** = ducerea mîinii drepte la gură cu degetele strînse sub formă de cupă; **„îngheaţă“** = mişcări cu ambii pumni ca pentru „a bate“ (în sensul că „devine tare“).

11 În înţelesul situativ de „Toate fetiţele“ (din clasa I).

12 Raţionamentul respectiv a fost exprimat astfel: **Prima premisă:** Schiţarea mişcărilor legării basmalei sub bărbie, urmată de arătarea buzelor (S.M. = Fetiţa cu basmaua roşie, ca buzele); schiţarea unui oval mare (cu semnificaţia de „în curte“); gesturi de respingere a mingii ca la volei (cu semnificaţia: se joacă cu mingea). **Cea de-a doua premisă:** Ducerea mîinii drepte către cap şi schiţarea cu degetele a unor mişcări de răsucire (R.S.), apoi se continuă ca în premisa precedentă. **Concluzia:** Mişcări repetate de ducere a mîinii la ureche (un alt semn pentru fetiţă — în înţelesul concret situativ de „are cercel“, folosit în acest caz prin repetare pentru plural).

13 Silogismul prescurtat, din care a fost eliminată una dintre componente: premisa generală, cea particulară sau concluzia.

14 Forma corectă a acestui raţionament este: Toţi pionierii sînt disciplinaţi. (S.M. este pionieră). S. M. este disciplinată. Prin conţinutul semnelor „eleva foarte inteligentă“ se redă subiectul acestei judecăţi, substituindu-se numele propriu — S. M. În exprimarea prin mimico-gesticulaţie, acest raţionament a fost redat astfel: ducerea mîinii drepte la tîmplă cu degetul arătător întins, iar celelalte strînse în formă de pumn; răsucirea degetului arătător pe tîmplă (în înţelesul de „este foarte inteligentă“, „este deşteaptă“ = S. M.); mişcări care imită înodarea cravatei de pionieră la gît (este pionieră). Apoi se repetă gestul pentru S.M. şi se execută mişcările de încrucişare a braţelor la piept (este disciplinată).

precizeze în suficientă măsură conținutul la care se referă. De asemenea, în multe situații se operează cu entimeme deficitare, care reușesc să respecte doar în mod superficial cerințele unui raționament.

Raționamentul prin analogie la surdomut are o frecvență mai mare decît cel inductiv și deductiv, luate separat. Această situație este consecința faptului că persoanele respective recurg la analogie chiar și în împrejurări în care auzitorii folosesc mai mult inducția sau deducția. La surdomut raționamentul prin analogie devine superficial, hazardat, avînd totodată o eficiență mai mică pentru gîndire. Realizîndu-se cu sprijinul inducției și al deducției, această formă de raționament va însuma atît calitățile, cît și deficiențele raționamentelor inductiv și deductiv.

Studiul problemelor susmenționate ne-a dus la următoarele concluzii:

1. Surdomuții posedă gîndire de tip uman. Această gîndire dispune însă de puține posibilități de a reflecta realitatea în mod generalizat și de a se folosi de anumite scheme logice. De aceea, comparativ cu gîndirea noțional-verbal a auzitorului, gîndirea în imagini a surdomutului se află la un nivel inferior de dezvoltare.

2. Datorită gîndirii în imagini, la surdomuții totali, cît și la cei cu demutizare începătoare, se pot forma principalele tipuri de judecăți și raționamente pe care le găsim la persoanele cu o normală dezvoltare a limbajului și a gîndirii. Factorii care favorizează dezvoltarea psihică generală a surdomutului, iar ca atare și dezvoltarea gîndirii lui, sînt: activitatea nervoasă superioară specific umană, mediul social, participarea împreună cu auzitorii (în funcție de vîrstă și de pregătire) la diferite forme de activitate, gesturile auzitorilor, procesul instructiv-educativ din școala specială ș.a.

3. Operațiile gîndirii surdomutului se bazează pe scheme logice simple și de cele mai multe ori incomplete. Iese în evidență totodată faptul că omisiunile de semne din rîndul celor cu care operează mimico-gesticulația — ca limbaj al surdomutului — au la bază procese de aglutinare specifică, determinate de reductibilitatea situativă și de polisemantismul imaginilor; atari caracteristici se manifestă îndeosebi la nivelul limbajului interior. Pe de altă parte, conținutul acestor operații ale gîndirii este deficitar și în permanență subordonat elementului situativ, concret.

4. Deși există o strînsă legătură între formarea și dezvoltarea diferitelor tipuri de judecăți și a raționamentelor, judecățile întîlnite la surdomut nu înregistrează o evoluție uniformă, ci una inegală din punct de vedere calitativ și cantitativ. Însăși evoluția calitativă este valabilă la început numai pentru o anumită cantitate. De aceea, tipurile de judecăți care se diferențiază întîi prin atingerea unui nivel de evoluție mai important decît celelalte sînt cele: afirmative și negative, individuale, condiționale (ipotetice) și de realitate (asertorice).

5. Ținînd seama de acest fapt, cît și de sprijinul pe care judecățile respective îl oferă celorlalte în procesul dezvoltării și interacțiunii permanente, apreciem că judecățile încadrate de noi în prima grupă îndeplinesc rolul unor *judecăți de bază*. Numai după ce acestea ating un anumit nivel de evoluție se creează condiții pentru apariția și dezvoltarea

judecăților particulare și generale, disjunctive, categorice [15], de posibilitate (problematice), de necesitate (apodictice) ș.a. De aceea, fără a pierde din vedere interacțiunea dintre diferitele operații ale gîndirii, considerăm că judecățile încadrate de noi în cea de-a doua grupă, prin specificul lor la nivelul gîndirii surdomutului, pot fi numite *judecăți derivate*; ele iau naștere în cadrul și pe baza celor menționate în prima grupă.

6. Chiar și după apariția judecăților derivate, gîndirea în imagini a surdomutului nedemutizat continuă să fie mai favorabilă pentru dezvoltarea judecăților de bază.

7. Judecățile apreciate ca derivate, la nivelul gîndirii în imagini, își găsesc optime de dezvoltare numai la nivelul gîndirii noțional-verbale. Asigurînd o intercondiționare între judecăți pe baza unei conceptualizări mai înalte, gîndirea noțional-verbală devine, în același tip, un sprijin deosebit de important pentru dezvoltarea tuturor tipurilor de judecăți.

8. În strînsă legătură cu apariția și dezvoltarea judecăților se realizează apariția și dezvoltarea raționamentelor (inductiv, deductiv și prin analogie). Gîndirea surdomutului este capabilă de a opera cu raționamente simple, imperfecte. În procesul demutizării sistematice, se realizează, în mod treptat, trecerea de la acestea spre forme din ce în ce mai complicate și perfecționate.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ГЛУХОНЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБРЕТЕНИЯ РЕЧИ

(Резюме)

Автор анализирует эволюцию суждения и умозаключения у глухонемого в процессе приобретения речи и приходит к выводу, что глухонемые школьного возраста, и тем более взрослые, являются в состоянии проводить простые суждения и умозаключения с интуитивным характером, еще до усвоения и применения первых слов.

Глухонемой имеет мышление человеческого типа, но его мышление располагает немногочисленными возможностями отражать действительность в обобщенном виде и использовать логические схемы; поэтому, по сравнению с понятийно-словесным мышлением слышащего, мышление глухонемого находится на более низком уровне развития.

В мышлении глухонемого категории суждения не развиваются единым ритмом; здесь можно найти основные суждения — которые возможны на уровне мышления глухонемого — и второстепенные (производные). Автор считает, что суждения второго типа возникают в суждениях первого типа, на определенном этапе их эволюции. Но и после появления производных суждений, образное мышление глухонемого продолжает оказывать предпочтение развитию основных суждений. Через них обеспечивается переход к более высокой концептуализации, оказывая, таким образом, ценную помощь в развитии всех типов суждений и умозаключений.

---

[15] Apariția judecăților categorice, în urma celor ipotetice, noi ne-o explicăm prin faptul că surdomuții reușesc să sesizeze mai ușor relația situativă, decît esența fenomenelor.

LE PROCESSUS DU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CHEZ LE SOURD-MUET EN COURS DE DÉMUTISATION

(Résumé)

L'auteur traite de l'évolution de la pensée et du raisonnement chez le sourd-muet en cours de démutisation et arrive à la conclusion que les sourds-muets d'âge scolaire, et les adultes plus encore, sont capables d'effectuer certains jugements et raisonnements simples, à caractère intuitif, dès avant de s'approprier et d'utiliser les premiers mots.

Le sourd-muet possède une pensée de type humain. Mais sa pensée dispose de peu de possibilités pour refléter la réalité d'une manière généralisée et pour utiliser certains schémas logiques ; c'est pourquoi, comparativement à la pensée notionnelle verbale de celui qui entend, la pensée en images du sourd-muet se trouve à un niveau inférieur du développement.

Dans la pensée du sourd-muet, toutes les catégories de jugements n'évoluent pas au même rythme ; il y a des jugements de base et des jugements dérivés. Du groupe des jugements de base font partie : les jugements affirmatifs et négatifs, les jugements individuels (hypothétiques) et ceux de réalité (assertoriques); leur présence n'est pas possible au niveau de la pensée en images, propre au sourd-muet. Dans le groupe des jugements dérivés, on cite les particuliers et les généraux, les disjonctifs, les catégoriques, ceux de possibilité (problématiques), ceux de nécessité (apodictiques) et autres.

L'auteur considère que les jugements dérivés se forment dans le cadre des jugements de base, à un certain niveau d'évolution de ceux-ci. Même après l'apparition des jugements dérivés, la pensée en images du sourd-muet démutisé continue d'être plus favorable au développement des jugements de base. Par la démutisation, on assure la transition graduelle vers des concepts plus hauts, en venant ainsi en aide au développement de tous les types de jugements et de raisonnements.

THE DEVELOPMENT OF THINKING ABILITY WITH THE DEAF-MUTE UNDER MEDICAL TREATMENT

(Abstract)

Treating of the evolution of judgement and reasoning with the deaf-mute undergoing dumbness correction treatment, the author says that the schoolable and especially adult deaf-mutes are capable of some simple judgement and reasoning of an intuitive nature even before acquiring the ability to utter words.

The deaf-mute is endowed with human thinking. His mental capacity however can hardly reflect reality in a generalized way and follow certain logical patterns. Compared with the notional-verbal thinking of persons displaying normal aural-oral habits, the pictorial thinking of the deaf-mutes is at a lower stage of development.

A deaf-mute's thinking ability is characteribed by basic judgement (vis. affirmative, negative, hypothetical, assertorial) and derived judgement (viz. special, general, disjunctive, categorical, problematical, apodeitic), the latter resulting from the first at a certain stage of their evolution. Even with formation of some derived judgement, the pictorial thinking of the deaf-mute continues to be largely based on basic judgement. It ist only after undergoing accurate medical treatment that the deaf-mute can develop all types of judgement and reasoning.

ION SLAVICI
DESPRE EDUCAȚIA PRIN MUNCĂ

Conf. univ. TEODOR GAL

Ion Slavici a trăit și s-a format între anii 1848—1925, epocă de mari frămîntări social-politice și culturale. Evenimentele istorice din acea vreme au adus schimbări importante în viața economică și socială, în regruparea forțelor politice și în viața culturală a țării.

În chip hotărîtor a influențat asupra lui Ion Slavici situația din Transilvania în epoca absolutismului (1849—1867) și în epoca dualismului austro-ungar (1867—1918). În această epocă, românii din Transilvania suportau un jug dublu : jugul asupririi sociale și jugul asupririi naționale. Guvernele maghiare duceau deschis și pe toate planurile (economic, cultural, politic, religios) o politică de desnaționalizare a românilor.

Spiritualitatea lui I. Slavici s-a format sub influența valorilor spirituale ale poporului român. Pe acest fond, fără a-l putea altera, a acționat cultura maghiară și îndeosebi cea germană, față de care el a avut toată viața admirație. Conținutul vieții lui spirituale s-a îmbogățit mult din momentul în care l-a cunoscut pe M. Eminescu, legînd cu el o lungă și trainică prietenie. Eminescu l-a descoperit ca om de talent, l-a ajutat să se formeze ca scriitor și a determinat direcția dezvoltării lui ulterioare. Curentul ideologic și literar-artistic „Junimea", de sub conducerea lui Titu Maiorescu, de asemenea, a înrîurit mult asupra formării sale ca scriitor.

Ion Slavici, care se trăgea din popor, cunoscînd durerile, bucuriile și aspirațiile poporului, a luptat toată viața pentru salvgardarea intereselor naționale ale românilor. Poporul, cu simțămintele lui, cu valorile lui cultural-artistice, cu tradițiile lui de luptă, a constituit pentru I. Slavici punctul de plecare și fondul pe care se profilau acțiunile pe care le-a întreprins în cursul vieții.

Călăuzit de asemenea convingeri, I. Slavici, prin scrierile lui politice, literare și pedagogice, s-a situat neîncetat în cadrul luptei pentru progresul națiunii române. Încă din anul 1871 el a publicat studii cu

caracter pedagogic în revistele arădene „Speranția“ [1] și „Lumina“ [2], în care a discutat atît probleme teoretice, cît și probleme practice privind organizarea și căile de dezvoltare a școlilor românești: necesitatea înființării universității românești în Transilvania, lărgirea rețelei de școli primare pentru cuprinderea tuturor copiilor de vîrstă școlară, lărgirea rețelei de școli medii (pentru băieți și fete), preocuparea pentru localurile de școală, preocuparea pentru manualele școlare [3], preconizarea învățămîntului diferențiat (în ceea ce privește activitățile practice), în funcție de condițiile economice ale locului în care se află școala etc. Aceleași probleme, îmbogățite cu altele noi, revin și în studiile sale ulterioare [4].

Ion Slavici n-a fost numai teoretician, ci a activat viața întreagă în domeniul educației, începînd cu clasa a VII-a de gimnaziu [5]. Un cîmp larg de activitate i s-a deschis lui I. Slavici îndeosebi la Institutul „Ion Otteteleșanu“ de la Măgurele (o școală de gospodărie casnică), unde a activat vreme de 14 ani (1894—1907). Aici au prins rădăcini și au rodit numeroase din ideile sale pedagogice.

Preocupat continuu de îmbunătățirea calității învățămîntului, I. Slavici a scris numeroase manuale școlare care se disting prin valoarea lor didactică [6]. Mînat de același imbold a scris și studii de îndrumare metodică [7].

Experiența lui teoretică și practică se oglindește în lucrările de sinteză apărute în anul 1909: *Educația rațională*, *Educația fizică* și *Educația morală*. Lucrările în care a tratat despre educația intelectuală și despre educația profesională s-au pierdut în anul 1916, o dată cu arestarea scriitorului.

---

1 I. Slavici, **Despre creștere și mai cu seamă despre creșterea junelor române**, „Speranția“ nr. 8—16, an. II (1871), Arad.

2 I. Slavici, **Preoțimea și învățămîntul**, „Lumina“ nr. 26, 27, 30, an. II, (1873), Arad. **Școala pedagogică din Arad** nr. 41; **Așezămintele noastre** nr. 3, an. III (1874); **Poziția organică a așezămintelor de învățămînt** nr. 18—20; **Învățămîntul popular**, nr. 21—23, 25—28.

3 I. Slavici, **Radicalismul în învățămînt și în cărțile didactice**, „Convorbiri literare“, anul XI (1877), p. 201—212.

4 I. Slavici, **Starea învățămîntului public secundar la finele anului școlar 1880—1881**, București, 1881; **Cărțile noastre școlare**, „Tribuna“, nr. 36, an. II, Sibiu, (1885); **Organizarea școlii de fete din Sibiu**, „Tribuna“, nr. 184—186; **Criza școlii de fete din Sibiu**, „Tribuna“, nr. 213, an. IV, (1887); **Afacerea școlii de fete din Sibiu**, „Tribuna“, nr. 39—41, an. V (1888); **Școlile noastre sătești — Localurile**, București, 1890.

5 I. Slavici, **Purceluș cu coada sfredel**, „Convorbiri literare“, an. XLIV (1910), vol. I (suplimentul pe luna Februarie). Aici I. Slavici prezintă într-o formă literară *începutul activității sale ca educator*.

6 Al. I. Odobescu și I. Slavici, **Carte de citire**, București, 1890; I. Slavici, **Istoria universală**, Partea I; **Cele mai vechi timpuri și antichitatea elină-romană**, Partea a II-a; **Evul mediu**, București, 1891; **Povețe pentru buna creștere a copiilor**, Partea I; **Noțiuni de etică și estetică**, București, 1897; I. Manliu și I. Slavici, **Curs practic și gradat de gramatică românească**, București, 1900; I. Slavici, **Gramatica limbii române**, Partea I; **Etimologia**, București, 1914; **Literatura poporană**, „Educatorul“ nr. 1—14, an. I (1883); **Estetica**, „Educatorul“ nr. 43 și nr. 1—8 și 10, an. II (1884).

7 I. Slavici, **Intuițiunea în învățămînt**, „Școala și Familia“ nr. 5, an. II (1887), Brașov; **Vederi din Carpați**, „Adevărul literar și artistic“ nr. 149—152, an. IV (1923). La acestea se adaugă și articolele scrise de I. Slavici cu privire la limbă, publicate în revista „Adevărul literar și artistic“, în anii 1922—1925.

Problemele pedagogice, deci, ocupă un loc de frunte în preocupările teoretice și practice ale lui I. Slavici. De aceea, el poate fi numit pe drept cuvînt *scriitor-pedagog*. În concepția lui problemele pedagogice au o semnificație profundă pentru însăși existența ființei umane [8].

Slavici susținea că pedagogia cuprinde cunoștințe care, folosite în educația copiilor, îi vor putea îndruma să se facă iubiți și să atragă iubirea, îi vor putea învăța să știe ei înșiși să se stăpînească și să fie cu măsură în toate. El da pedagogiei o înaltă apreciere.

Într-o altă lucrare, Slavici arăta că pedagogia nu este încă „o știință încheiată". „O singură parte din pedagogie, metodica, e știință sigură și bine rotunjită — ca logica, a cărei aplicare este" [9].

El considera că există o legătură strînsă între teoria pedagogică și practica educativă. Cunoștințele pedagogice teoretice (teoria pedagogică) fără deprinderea de a le aplica în practică nu sînt de prea mult folos. „Nu pedagogia în sine, ci practica pedagogică e lucru în adevăr prețios", desigur practica pedagogică sprijinită pe teoria pedagogică [10]. De aceea, încă din anul școlar 1873—1874, el a cerut să se organizeze rațional practica pedagogică a elevilor din școlile pedagogice.

Lucrările în care și-a expus concepția pedagogică sînt numeroase și dacă mai adăugăm opera literară în care ideile pedagogice capătă viață, atunci avem în față un material imens.

Ideile exprimate de el sînt multe și interesante, uneori originale și întotdeauna redate într-o formă originală și fondate pe experiența proprie.

Studiindu-l pe I. Slavici ca pedagog, ne aflăm în fața unui sistem pedagogic închegat. Care sînt elementele și, deci, conținutul acestui sistem ne arată I. Slavici însuși :

„În orșicare lucrare continuată cu oarecare stăruință avem, înainte de toate, să fim dumiriți asupra felului lucrării, apoi să ne dăm seama despre scopul urmărit prin ea și să facem în cele din urmă o alegere potrivită cu acest scop în ceea ce privește mijloacele de care avem să ne folosim".

„Și în materia de educațiune avem dar să ne dumirim (1) ce va să zică educațiunea rațională, (2) care e scopul urmărit prin ea și (3) care sînt mijloacele de educațiune" [11].

Așadar, după o primă precizare făcută de I. Slavici, sistemul său pedagogic cuprinde trei elemente :

1. Natura educației — noțiunea de educație, specificul educației și educabilitatea ;

2. Scopul educației — definirea scopului, laturile scopului : educația fizică, morală, intelectuală și profesională (și, adăugăm noi, după I. Slavici, educația estetică) ;

---

[8] I. Slavici, **Fapta omenească**, „Tribuna" nr. 270, an. V (1888).
[9] Ion Slavici, **Școlile noastre sătești — Localurile**, București, 1890.
[10] **Ibidem**, p. 36.
[11] I. Slavici, **Educațiunea rațională**, Biblioteca „Minervei" nr. 45, București, 1909, p. 13—14.

3. Mijloacele de educație — iubirea, autoritatea, exemplul, pedepsele și recompensele.

Din alte lucrări se desprind elemente noi, care, completînd acest sistem, îi dau un conținut mai bogat: sistemul școlar, organizarea și conducerea școlii, rolul familiei în educarea copiilor (adică factorii educației — familia și școala) și altele.

Deși manuscrisul lucrării în care Slavici a dezbătut pe larg problema educației profesionale s-a pierdut, se poate reconstitui totuși cu destulă precizie concepția lui despre educația prin muncă și pentru muncă, atît în ceea ce privește principiile generale ce stau la baza ei, cît și în ce privește unele elemente de metodică. În acest sens, ne servesc îndeosebi lucrările: *Educația rațională*, *Educația morală*, *Institutul Ion Otetelișanu de la Măgurele*. Problema capătă un contur mai deplin prin unele referiri fragmentare cuprinse în cîteva articole ale sale pe teme mai largi [12].

În concepția lui I. Slavici educația prin muncă este una dintre cele mai serioase probleme; munca, aducînd omului mulțumire și fericire în viață, îl înnobilează. Ea are, deci, un *sens etic* profund. Slavici are meritul deosebit de a fi pus în discuție *bazele teoretice ale educației prin și pentru muncă*.

Ion Slavici susținea că în natura omului există (înăscută) trebuința de desăvîrșire. Această trebuință este satisfăcută numai atunci „cînd omul se simte ajuns la limitele extreme ale putinței sale de dezvoltare" [13].

Ca să ajungă la limitele extreme ale putinței de dezvoltare — arăta Slavici — omul trebuie să se cunoască pe sine însuși (trebuie să-și cunoască aptitudinile), pentru a ști să-și măsoare creșterea, trebuie să cunoască oamenii și împrejurările de care atîrnă dezvoltarea sa și să poată înrîuri asupra lor. Dar numai cu greu și tîrziu noi ajungem să ne cunoaștem aptitudinile și oamenii cu care trăim și nu putem crea împrejurări (favorabile) după bunul nostru plac. Fiindcă nu se cunosc pe sine, din amor propriu sau din vanitate, unii așează prea departe limitele putinței lor de dezvoltare, iar alții le așează prea aproape. În primul caz, omul e mereu nemulțumit, și de sine și de lume, deoarece nu poate ajunge să se realizeze atîta cît crede că este; de aceea viața-i este ca o muncă silnică, ce-i umple sufletul de amărăciune. În al doilea caz, chiar dacă omul e mulțumit și uneori încîntat de ceea ce a ajuns, el nu dă societății din plenitudinea puterilor sale, întrucît rămîne mai prejos decît ar putea să fie, ceea ce e dăunător pentru societate.

În mod firesc, deci, se naște întrebarea: care sînt limitele putinței de dezvoltare a omului și cum putem să le cunoaștem? Cunoașterea nemijlocită a propriilor aptitudini este foarte dificilă. În această situație,

---

[12] Ion Slavici, **Despre creștere și mai cu seamă despre creșterea junelor române**, „Speranția" nr. 8—16, an. II (1871); **Fetele noastre**, „Albina" nr. 27—28, an. VI (1902—1903); **Organizarea școlii de fete din Sibiu**, „Tribuna" nr. 184—186, an. II (1875); **Partea administrativă și dezbaterile**, „Analele Academiei Române", anul XVII (1894—1895); Cuvîntarea rostită de I. Slavici cu ocazia inaugurării Institutului I. Otetelișanu și altele.

[13] Ion Slavici, **Educațiunea morală**, Biblioteca „Minervei", București, 1909, p. 61.

cunoașterea lor, deci și a limitelor de dezvoltare se face pe o cale ocolită, mijlocită, și anume, pornind de la viața sufletească a omului, care — după părerea lui Slavici — se compune din gîndurile și sentimentele omului. Gîndurile și sentimentele omului se oglindesc în faptele lui (noțiunea de faptă fiind luată în sensul larg de activitate omenească). Ca urmare, bogăția vieții sufletești, nivelul de dezvoltare a ființei umane, sînt în funcție de gîndurile, de sentimentele și de faptele omului. „Cu cît mai multe gîndești și simți și cu cît mai multe fapte săvîrșești, cu atît mai bogată îți este viața, cu atît mai vîrtos îți dezvolți ființa" [14]. Gîndurile și sentimentele sînt cu atît mai multe, cu cît și faptele sînt mai multe și invers. Există deci un raport direct între gînduri, sentimente și fapte. Întrucît faptele oglindesc gîndurile și sentimentele omului (căci din ele pornesc), se poate spune că dezvoltarea ființei umane în sensul continuei sale desăvîrșiri este determinată de faptele săvîrșite, nu atît de mulțimea, cît mai ales de calitatea lor. Faptele sînt pe măsura aptitudinilor și a pregătirii individuale. De aceea, prin fapte se valorifică natura cea adevărată a omului, prin ele iese la iveală putința lui de dezvoltare. Cunoscîndu-și faptele, omul ajunge să-și cunoască aptitudinile și, deci, limitele propriei dezvoltări. Calea unică pentru dezvoltare, pentru desăvîrșire, este activitatea proprie, munca, aprecia I. Slavici. Din moment ce cunoaște limitele firești ale dezvoltării sale, omul lucrează pentru a se realiza în cadrul acestor limite, iar lucrînd, activînd, se dezvoltă.

Cu adevărat omenească, deci bună, este fapta desăvîrșită din toată inima, cu plăcere, fapta care aduce mulțumire. Dacă lucrează cu toată inima și cu mulțumire, omul dă „întreaga măsură a puterii sale" [15], adică face tot ce poate el face. În acest caz, este mulțumit atît el, cît și oamenii din jurul său. Omul lucrează din toată inima sa și cu plăcere pentru propria-i mulțumire numai atunci cînd „face ceea ce poate să facă ușor și bine" [16], dacă este pregătit temeinic, sau are înclinații firești pentru ceea ce lucrează. Muncind, omul se înalță pe sine însuși.

Prin urmare — conform concepției lui Ion Slavici — activitatea proprie (munca) este calea ce duce spre perfecționare. De natura ei (activitate liberă sau forțată) depinde desăvîrșirea omului și măsura acestei desăvîrșiri. Simțind plăcerea de a munci, fiind mulțumit cu rezultatele obținute și dîndu-și seama de efectul produs asupra lui (desăvîrșirea, înălțarea sa), omul ajunge să iubească munca. Munca devine pentru el o necesitate interioară, la baza dragostei față de muncă aflîndu-se convingerea că munca este o plăcere, un factor de desăvîrșire a ființei umane, convingerea că munca vieții e fericirea vieții. Avînd această convingere, „omul se pierde în mulțumirile propriei sale lucrări", adică se contopește cu propria sa activitate, găsește maximum de satisfacție în activitatea însăși.

[14] Ion Slavici, **Educațiunea morală**, p. 63.
[15] Ion Slavici, **Educațiunea rațională**, p. 54.
[16] Ion Slavici, **Educațiunea morală**, p. 63.

Slavici spunea că educația se încheie și se desăvîrșește prin pregătirea pentru o profesiune determinată.

Sub influența lui H. Spencer, I. Slavici aprecia că educația în toate amănuntele ei urmărește pregătirea omului pentru viața practică. Viața practică cere însă ca oamenii formați prin educație să fie buni la orice. Ca și H. Spencer, el credea că acest ideal al educației adeseori nu este posibil de realizat. Cu toată influența filozofului englez, lui Slavici îi este străin utilitarismul acestuia. El se gîndea la *o pregătire generală pentru muncă*, pentru a se încadra cu plăcere în orice muncă; este vorba mai mult de o pregătire psihică, cu un pronunțat *caracter etic*. Această pregătire constă în formarea obișnuinței de a munci și a dragostei față de muncă.

„Dacă te-ai deprins a lucra cu mulțumire și cu toată inima, — spunea I. Slavici — ori și unde te-ar arunca soarta, ori și unde te-ai vîrî, ești om la locul tău și faci treaba ta bine și spre mulțumirea atît a ta, cît și a altora: aceasta are să i-o dea educația rațională copilului și ajuns la un grad oarecare de maturitate, el trebuie să aibă aptitudini pentru ori și ce profesiune" [17].

Observăm că Slavici acordă o atenție deosebită obișnuinței de a lucra cu mulțumire și din toată inima, întrucît de aici izvorăște dragostea față de muncă. Pe baza unor aptitudini variate, copilul își poate alege liber o profesiune, în care să poată munci din toată inima, care să-i aducă mulțumirea maximă.

Pregătirea pentru o profesiune determinată, deci, se începe abia după ce copilul se află la un anumit grad de dezvoltare, caracterizat prin echilibru între aptitudini și, în general, prin echilibrul ființei umane, ca rezultat al dezvoltării (anterioare) fizice, morale și intelectuale. Pregătirea profesională, oricare ar fi ea, așa cum o concepe Slavici, se clădește pe aptitudini, pe una sau mai multe dintre aptitudinile scoase la iveală printr-o educație rațională.

De pe această poziție Slavici susținea că ar fi o gravă eroare pedagogică a cultiva aptitudinile speciale sau talentele individuale, pentru că în felul acesta s-ar produce oameni dezechilibrați. Menirea aceasta este străină educației raționale, ea nu urmărește să dezvolte ceea ce copilul are din naștere, ci caută să crească și să întărească ceea ce este slab în el, ducîndu-l pînă la limita extremă a putinței lui de dezvoltare.

Urmînd linia concepției sale generale, în sensul căreia oamenii cu aptitudini speciale, talentați, sînt oameni dezechilibrați, I. Slavici susținea că aceștia nu au libertatea alegerii profesiunii și „nici nu trebuie să și-o permită", fiindcă se nenorocesc pentru toată viața; fiind împinși cu tărie din interior spre un anumit gen de activitate, ei se dezechilibrează și mai mult. Așa explică Slavici situația din societatea vremii sale, în care oamenii talentați erau nenorociți. Nenorocirea nu vine de la societate, credea el în mod eronat, ci de la omul însuși, care nu a știut

[17] Ion Slavici, **Educațiunea rațională**, p. 67.

să lucreze cu destulă stăruință pentru a-și echilibra ființa și, ca urmare, continuînd să lucreze în direcția aptitudinilor sale cele mai dezvoltate, se dezechilibrează mereu.

Sesizînd just condițiile omului de talent din societatea burgheză, I. Slavici ne pune în fața unei dileme: mergînd împotriva aptitudinilor sale, omul ajunge să desfășoare o activitate contrară firii sale, ceea ce face ca toată viața lui să fie un fel de muncă silnică; mergînd pe linia aptitudinilor, el lucrează cu toată inima și cu mare plăcere, însă lumea nu-l înțelege, nu-l respectă și nu-l răsplătește după roadele muncii. „Astfel sînt în societatea noastră talentele artistice în genere și mai ales cele poetice care nu duc la nici un fel de carieră" [18].

Profesiunea trebuie să fie în concordanță cu împrejurările și cu aptitudinile speciale, dacă există. Slavici recomanda ca omul să urmeze a lucra în direcția aptitudinilor sale cele mai dezvoltate. Activitatea în această direcție se începe însă abia după ce s-a desăvîrșit educația individuală, care-l îndeamnă să se îngrijească mereu să aibă cele necesare pentru sine și pentru familia sa, îl îndeamnă spre demnitate și bunăcuviință. De asemenea, activitatea în direcția aptitutinilor urmează să se desfășoare numai după ce s-a săvîrșit educația fizică și cea intelectuală. Această teză Slavici o ridică la rang de principiu: *pregătirea pentru o profesiune determinată se începe după ce s-a încheiat, cel puțin în elementele ei de bază, educația fizică, morală și intelectuală.*

Orice om bogat ori sărac, deștept ori mărginit trebuie să aibă o profesiune, se pregătește pentru acea activitate pe care ar putea să o săvîrșească cu mulțumire. Cu cît este mai bine pregătit profesional, cu atît activitatea să va fi mai productivă. Pregătirea aceasta, însă, — ne atrage atenția Slavici — nu înseamnă încă educație profesională, deoarece în viață se întîlnesc, arată el, meșteșugari sau negustori, învățători, avocați, medici, ingineri și chiar profesori universitari destoinici, foarte bine pregătiți și foarte muncitori, pentru care munca nu este o plăcere, ei muncind doar mînați de nevoia conservării individuale și astfel nu progresează, nu țin pasul cu dezvoltarea științei și tehnicii, ci „stau acolo unde i-a găsit diploma" [19].

Prin pregătirea profesională se formează și se împreună într-o singură unitate două elemente: *pregătirea practică și năzuința de a săvîrși toată viața aceeași activitate, desăvîrșindu-ne mereu în vederea ei și prin ea.* În acest sens, Slavici susținea că pregătirea profesională „o are numai cel ce lucrează cu tragere de inimă și e mulțumit atît de a face, cît și de a fi făcut ceea ce face ori a făcut" [20].

Ion Slavici a privit în mod diferențiat pregătirea profesională a fetelor și a băieților. Din lucrările lui, însă, nu putem desprinde referiri clare decît la educația fetelor. El făcea această diferențiere în spirit burghez, după principiul diviziunii muncii între sexe, apreciind că „bărbatul e

[18] Ibidem, p. 68.
[19] Ibidem, p. 69.
[20] Ion Slavici, Institutul Ion Otetelișanu de la Măgurele, București, 1906, p. 50.

simbolul vieții publice, iar soția, simbolul vieții private" [21]. De aceea și în ceea ce privește viața economică a familiei, bărbatul va avea grijă de problemele cu caracter public, iar femeia de cele exclusiv private; altfel, dacă funcțiile se încalcă, lucrurile nu ies cum trebuie. Funcțiile distincte ale bărbatului și ale femeii derivă din natura lor, din calitățile firești pe care le are fiecare. De aici se impune concluzia că femeia și bărbatul, avînd însușiri diferite, nu pot fi egali nici ca funcții și, ca urmare, nici ca pregătire.

I. Slavici afirma că educația femeii și a bărbatului urmează drumuri diferite, conform cu menirea pe care este chemat fiecare să o îndeplinească. Pentru femeie, educația va fi predominant casnică. Primind o educație corectă, femeia va putea stabili ce și cît se consumă în familie și va conduce în chip rațional întreaga gospodărie, spre binele și fericirea familiei. După concepția sa burgheză, Slavici susținea că „aceea e soție bună, care poate face ca bărbatul ei să nu poată avea plăceri decît în jurul ei" [22].

În concepția lui Slavici educația casnică a fetelor nu apare ca o pregătire îngustă, ci se încadrează într-un sistem complex de influențe menite a forma omul întreg, bine dezvoltat sub aspect fizic, moral, intelectual și profesional. Tot sensul educației casnice este ca femeia „stăpîna casei", să poarte conștient și cu mulțumire sarcinile ce-i revin [23].

Cumpănirea cheltuielilor, conservarea lucrurilor din casă, păstrarea bunei rînduieli și a curățeniei, grija de sănătatea și de buna purtare a membrilor familiei, grija pentru educația fizică și morală a copiilor sînt — după părerea lui Slavici — sarcinile ce revin „stăpînei casei". Aceste sarcini, potrivite cu firea femeii, se pot îndeplini după „impulsiuni momentane" sau „în mod rațional". Ultimul mod de a lucra ar trebui să caracterizeze femeia cultă. Mai mult, ea ar trebui să aibă și obișnuința de a le săvîrși cu plăcere și cu mulțumire. Prin această obișnuință se definește ceea ce Slavici numește „spiritul casnic" [24].

Luînd ca punct de sprijin modul în care se făcea educația fetelor în Franța și modul în care ea se preconiza și în Germania, I. Slavici susținea că important este nu atît formarea deprinderilor practice, ci mai ales „cultivarea spiritului casnic", printr-o pregătire conformă cu rezultatele științei moderne. Exagerînd în mod idealist, el susținea că de spiritul casnic „atîrnă atît bunul mers al casei, cît și fericirea individuală a femeii". Pentru a avea o privire clară asupra întregii vieți casnice, este necesar ca femeia să știe cum se fac lucrurile și totodată să-și dea seama de ce se fac așa și nu altfel. De exemplu, preocuparea stăpînei casei este să pună pe masă bucate ieftine și gustoase, sănătoase și hrănitoare. Acesta e un lucru mai greu decît a pregăti bucatele la mașină, însă foarte plăcut, dacă știi cum au să fie alese și preparate alimentele și cum se combină listele de bucate [25].

---

[21] Ion Slavici, **Despre creștere și mai cu seamă despre creșterea junelor române**, „Speranția", nr. 13, an. II (1871), Arad.
[22] **Ibidem**, nr. 15.
[23] Ion Slavici, **Institutul Ion Otteteleșanu**, p. 50.
[24] Ion Slavici, **Fetele noastre**, „Albina", nr. 27—28 (1903), an. VI (1902—1903).
[25] **Ibidem.**

Observăm că în vederile lui Slavici există o corelație strînsă între educația casnică a femeii și pregătirea ei științifică. Foarte multe sînt lucrurile pe care o femeie ar trebui să le știe, pentru a-și putea duce ușor și cu mulțumire sarcinile sale; problema însă nu este ce trebuie să se învețe, ci ce se poate învăța în timpul scurt pe care îl petrece în școală. I. Slavici a aplicat în practică vederile sale cu privire la educația casnică vreme de 14 ani, cît a funcționat la școala de gospodărie casnică de la Măgurele. Practic, deci, el s-a ocupat de pregătirea fetelor pentru a le forma ca bune gospodine, așa cum se făcea la Institutul „Ion Otteteleșanu" de la Măgurele.

Acest institut a fost deschis în anul școlar 1894/1895 și avea ca scop „a forma femei care să devină soții bune, mame de familie bune, adevărate stăpîne de casă, care să practice singure și să propage în societatea românească spiritul casnic, vederi sănătoase despre traiul familiei, bune moravuri, simțăminte patriotice" [26].

Copilul, pentru a fi atras spre muncă — arăta Slavici — trebuie să-și petreacă viața în activitate continuă, săvîrșită cu toată inima, cu plăcere. În felul acesta, activitatea devine o trebuință care-l împinge din interior. Nu activitatea, ci moleșirea, trîndăvia, lipsa de încordări sufletești îl istovesc pe copil și-l îndrumă spre rele, prin faptul că-i produc în suflet „nesuferitul gol al urîtului". El considera că principiul general al îndrumării spre iubirea de muncă poate fi formulat astfel: „Copilul nu se pătrunde de iubire de muncă, decît făcînd ceea ce face din propriul său îndemn și cu plăcere deplină" [27].

În prima etapă a dezvoltării copilului, un mijloc important pentru a-i forma obișnuința de a munci și iubirea de muncă este jocul. În institut, pentru a trezi îndemnul spre muncă, metoda folosită cu pricepere a fost *exemplul*.

Slavici ne povestește că directoarea Institutului (soția sa, Eleonora Slavici) și-a făcut ea însăși straturi de flori și legume, pe care le îngrijea împreună cu copiii ei. Fetele, văzînd aceasta, ar fi dorit să lucreze și ele. Cu timpul s-a permis ca elevele cu purtări bune să ajute directoarei în această muncă. Ca recompensă, în anul următor li s-a dat voie și acestora să-și aibă straturile lor. Treptat, munca în grădină a dobîndit un caracter deplin organizat. Fetele din clasele I—III își făceau ucenicia pe lîngă cele din anul de practică. În felul acesta, ele își formau deprinderi de muncă, îndrăgeau munca, lucrau cu tragere de inimă și cu mulțumire. Munca în grădină a ajuns să fie pentru ele o trebuință interioară, o obișnuință. Fetele din anul de practică își precizau deprinderile de conducere și de organizare a muncii, pregătindu-le totodată și pe cele mici să știe a munci, a conduce și a organiza munca. Deprinderile li se perfecționau în anul următor (în clasa a IV-a), cînd își făceau ucenicia pe lîngă directoare. În clasa a V-a ele puteau să lucreze în mod independent [28].

[26] **Partea administrativă și dezbaterile**, „Analele Academiei Române", seria a II-a, anul XVI (1893—1894), p. 354 și anul XVII, p. 50.
[27] Ion Slavici, **Educațiunea morală**, p. 64.
[28] Ion Slavici, **Institutul Ion Otteteleșanu**, p. 50.

În concepția lui I. Slavici, formarea spiritului casnic este necesară și la elevele din școlile de cultură generală. De aceea, cînd vorbește despre organizarea școlii de fete din Sibiu, el introduce aici elemente de educație casnică. Desigur, fiind vorba de o școală de cultură generală, elementele de educație casnică se însușesc printr-o practică observativă, nu muncind efectiv. Astfel, elevele din clasele mai mari asistă pe lîngă menajeră, atunci cînd aceasta face treburile casnice.

În ceea ce privește educația profesională a băieților, la Slavici nu întîlnim considerații speciale. Pregătirea lor se realizează în școlile publice de cultură generală, iar după ce au ajuns la maturitate, se pregătesc practic pentru o profesiune determinată, în școli speciale, în universitate sau prin simpla practicare a meseriei pe lîngă meseriași pricepuți, care să le poată trezi îndemnul de a lucra cu tragere de inimă pentru mulțumirea proprie și a celor din jur.

★

În ceea ce privește concepția asupra educației prin muncă și a pregătirii pentru muncă, Ion Slavici se afla sub înrîurirea marilor pedagogi clasici: J. J. Rousseau și I. H. Pestalozzi, iar în unele teze generale a suferit influența lui H. Spencer. Ca și la J. J. Rousseau și I. H. Pestalozzi, în ochii lui I. Slavici are valoare numai munca liberă. Împreună cu aceștia, el apreciază munca pentru valoarea ei educativă, pentru contribuția ei la dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a personalității. Utilizînd și apreciind exemplul ca metodă de atragere a copiilor spre dragostea față de muncă, I. Slavici merge pe urmele lui I. H. Pestalozzi, care consideră exemplul ca metodă cvasi universală și atotputernică în educarea copiilor și a maselor populare.

În epoca în care a trăit I. Slavici, căpătase o răspîndire tot mai mare în lumea școlară concepția lui G. Kerschensteiner și aceea a școlii active, îndeosebi a lui J. Dewey, despre educația prin muncă.

Așa cum a depășit schematismul rigid al școlii herbartiene (în domeniul educației intelectuale), I. Slavici a respins concepția lui Kerschensteiner, deoarece aceasta venea în contradicție cu dezvoltarea liberă a personalității, era incompatibilă cu promovarea spiritului de inițiativă și de independență. În concepția lui Kerschensteiner, școala muncii reprezintă un mijloc adecvat pentru a realiza educația cetățenească, adică pentru a forma tineretul muncitoresc în spirit burghez; în școala muncii, se dă un minimum de cunoștințe de cultură generală, atîta cît este strict necesar pentru pregătirea unor muncitori calificați, locul dominant ocupîndu-l munca manuală. Locul însușirii conștiente a deprinderilor de muncă îl ocupă formarea acestora în chip meșteșugăresc. În opoziție cu aceasta, I. Slavici exprima cerința ca cei care muncesc să înțeleagă rațiunea științifică a metodelor și procedeelor de muncă, fapt necesar în orice activitate umană creatoare.

Prin principiile sale generale, I. Slavici se apropie mai mult de susținătorii școlii active, îndeosebi de J. Dewey. Acesta aprecia munca —

element central al activității școlare — atît ca mijloc de pregătire pentru viață, cît și ca mijloc de formare a personalității. Spre deosebire de J. Dewey, care este partizan al spontaneității, în funcție de interesele de moment și de inclinațiile copilului și care subapreciază rolul cunoștințelor sistematice și diminuează rolul conducător al profesorului, I. Slavici, urmîndu-l pe Pestalozzi, dirijează, prin metoda exemplului, activitatea elevilor, iar după ce munca a devenit o necesitate interioară (o obișnuință), educatorul, mereu prezent pentru a supraveghea și îndruma procesul, intervine și organizează munca, înlăturînd astfel caracterul ei spontan și, ca urmare, caracterul întîmplător al dezvoltării personalității. În timp ce după J. Dewey elevul își însușește cunoștințe sporadice, numai în măsura în care activitatea practică le cere, I. Slavici stabilește dinainte, în mod intenționat, sistemul de cunoștințe necesare în activitatea practică, preconizînd o corelație justă între cunoștințe și activitățile practice. În cadrul acestei corelații el vizează numai munca în grădină, în ateliere și în procesul de educație (a elevelor — viitoare mame), fără însă a se preocupa de formarea unei priviri de ansamblu asupra producției moderne.

Se poate afirma, deci, că I. Slavici a elaborat o concepție proprie despre educația prin muncă în general, despre educația profesională în special. Educația profesională nu se reduce la pregătirea profesională. Ea exprimă năzuința conștientă de a săvîrși mereu aceeași activitate, de a se perfecționa neîncetat pentru ea și prin ea. Avînd o bună pregătire profesională, omul găsește plăcere în munca pe care o desfășoară, o îndeplinește dintr-o necesitate interioară și, înțelegînd-o pînă în cele mai mici amănunte, dă farmec lucrării sale. Omul trăiește cea mai mare mulțumire, cînd își dă seama că participă la desăvîrșirea lucrurilor, cînd vede că lucrurile desăvîrșite sînt opera lui. I. Slavici concepe deci activitatea profesională ca o operă de creație prin care omul, desăvîrșind lucrurile, se desăvîrșește pe sine.

Alături de unele idei greșite, care reflectă o gîndire idealistă și o mentalitate burgheză, concepția lui I. Slavici despre muncă are numeroase elemente pozitive, atît ca teze de principiu, cît și ca indicații metodice privind desfășurarea muncii.

Căutînd să stabilească bazele teoretice ale formării atitudinii cinstite față de muncă, I. Slavici a alunecat în idealism. După el, trebuința de a munci și posibilitatea orientării copilului spre dragostea de muncă rezidă în tendința de desăvîrșire pe care fiecare individ o are de la natură. Satisfacerea acestei tendințe pînă la limitele extreme ale putinței de dezvoltare, depinde mai ales de împrejurări, de condițiile de viață, I. Slavici, deși a suferit personal, nu a scos în evidență faptul că în societatea burgheză condițiile de viață ale maselor nu sînt favorabile pentru dezvoltarea aptitudinilor. Ca teză de principiu, el a observat corect că munca reprezintă un factor de perfecționare a individului, dar nu a sesizat caracterul dăunător, demoralizant al condițiilor în care se desfășura munca în atelierele și întreprinderile burgheze sau pe pămîntul moșierilor. În asemenea condiții, munca nu putea fi săvîrșită (cum cere I. Slavici) cu plăcere și din toată inima; ea nu putea aduce mul-

țumire celui care o desfășura și ca urmare ea nu putea asigura desăvîrșirea lui. I. Slavici n-a sesizat această contradicție.

În școală nu se realizează decît o pregătire psihologică și morală pentru munca profesională, arăta Slavici. Adică, mai întîi copilul este format din punct de vedere fizic, moral și intelectual și abia pe această bază se clădește pregătirea profesională. Care-i conținutul acestei pregătiri, I. Slavici nu ne spune. Ne lasă însă să deducem că ar fi pregătirea în liceu. Privind practic, el a realizat formarea profesională a fetelor ca bune gospodine, pe baza culturii elementare.

În alegerea profesiunii, I. Slavici se conducea după un criteriu burghez: se alege acea profesiune care, prin muncă puțină și ușoară, să procure un trai bun. Aceasta o știu părinții, ca avînd mai multă experiență. De aceea, în primul rînd, ei hotărăsc viitoarea carieră a copilului. Desigur, este necesar ca profesiunea să fie aleasă în direcția aptitudinilor celor mai dezvoltate, observă I. Slavici, deoarece numai așa omul va ajunge să muncească dintr-o necesitate interioară, cu plăcere, și, deci, să aibă mulțumire. Mulțumirea provine din înțelegerea lucrului, adică dacă omul își dă seama de rațiunea științifică a metodelor și procedeelor de lucru, dacă munca nu se desfășoară meșteșugărește.

I. Slavici a privit diferențiat pregătirea profesională a băieților și a fetelor. În ambele cazuri însă, activitatea profesională este considerată că are un caracter creator și că se întemeiază pe știința modernă. Criteriul de diferențiere adoptat este menirea specială a bărbatului și a femeii în viața familiei și a societății, menire derivată din particularitățile specifice ale celor două sexe. În esență, acest criteriu oglindește concepția burgheziei despre inegalitatea dintre bărbat și femeie. Ca teză de principiu, diferențierea profesională în funcție de sex se poate admite, în anumite limite. I. Slavici însă, stăpînit de mentalitatea mic burgheză, limitează exagerat de mult cîmpul de acțiune al femeilor, îngrădindu-le în cercul strîns al activității casnice. De aici derivă consecințe de ordin practic privind inegalitatea de funcții și de pregătire a femeilor față de bărbați — funcțiile publice, de conducere a vieții publice, fiind de resortul bărbaților.

I. Slavici a organizat și a condus personal procesul de învățămînt în școala de gospodărie de la Măgurele (Institutul „Ion Otteteleșanu"). Problema centrală care l-a preocupat permanent a fost dezvoltarea dragostei față de muncă. În principiu, el aprecia că, pentru a forma dragostea față de muncă la copil, acesta trebuie să-și petreacă viața într-o activitate continuă, săvîrșită cu tragere de inimă, cu plăcere, activitate care să-i aducă mulțumire. Altfel spus, copilul ajunge să îubească munca numai dacă ceea ce face este din propriul său îndemn și cu plăcere deplină. Pe acest principiu se fundamentează educația liberă. Pornind de aici, I. Slavici a elaborat o metodică destul de amănunțită privind dezvoltarea dragostei de muncă. În ansamblu, metodica sa schițează o cale greoaie, un drum prea lung pentru formarea atitudinii față de muncă. Totuși, tezele sale de principiu privind metodica educației prin muncă și pentru muncă își păstrează actualitatea.

Baza practică pe care se întemeiază concluziile teoretice ale lui I. Slavici o constituie experiența personală de 14 ani în activitatea depusă pentru pregătirea bunelor gospodine în Institutul „Ion Otteteleșanu". Sprijinindu-se, în plus, pe experiența de viață și de muncă a poporului român, el a sesizat esențialul și a știut să generalizeze experiența practică, ajungînd să formuleze principii generale ale educației prin muncă, principii ce depășesc cadrul educației casnice și sînt valabile pentru orice muncă, pentru orice profesiune. Afirmația aceasta se sprijină atît pe lucrările teoretice ale lui I. Slavici, cît și pe un material bogat din opera lui literară. Fie că este vorba de nuvele *(Popa Tanda, Prințesa, Comoara, Pădureanca)*, fie că este vorba de romane *(Mara, Din două lumi* și altele), eroii pozitivi au ca trăsături dragostea de muncă, înțelegerea muncii, perseverența în învingerea greutăților.

ИОН СЛАВИЧ О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ

(Резюме)

Теоретические положения Иона Славича в области трудового воспитания и отношения к труду не относятся только к узкой специализации — домашнему хозяйству; они имеют значение для каждого вида труда. В своей концепции, необходимость трудиться и возможность направить ребенка к труду находится в требовании к усовершенствованию, заложенного природой в каждом человеке. Поэтому И. Славич рассматривал труд не только как жизненную необходимость, но и как фактор усовершенствования личности.

Ион Славич указал на то, что не всякий труд ведет к усовершенствованию; к этому ведет только труд, который приносит удовольствие тому кто работает и окружающим (обществу). Но человек может работать с удовольствием только тогда, когда он понимает работу до последних ее мелочей.

Взгляды Славича на труд и на его роль в процессе совершенстовования человека проявляются, основным элементом, и в его литературном творчестве. Его положительными героями яеляются люди любящие труд, люди, которые совершенствуются в процессе труда.

ION SLAVICI ET L'ÉDUCATION PAR LE TRAVAIL

(Résumé)

Les thèses théoriques de I. Slavici concernant l'éducation par le travail et l'attitude à l'égard du travail, ne se rapportent pas uniquement à un genre spécial de travail (le ménage, l'activité au champ etc.), mais elles ont de la valeur pour n'importe quel travail, pour n'importe quelle profession. Dans sa conception, la nécessité de travailler et la possibilité d'orienter l'enfant vers le travail, résident dans le besoin de perfectionnement que la nature a implanté en chaque homme. Aussi conçoit-il le travail comme une condition vitale et comme un facteur du progrès de la personnalité.

I. Slavici démontre que pour la réalisation de ce but, ce qui est vraiment valable c'est le travail fait avec plaisir et de tout coeur, le travail qui donne des satisfactions et à celui qui l'exécute et à ceux qui l'entourent (la société). Mais l'homme ne peut exécuter avec plaisir et de tout coeur que le travail qu'il comprend jusqu'aux moindres détails.

Cette conception de Slavici est partout présente dans son oeuvre littéraire et en constitue l'élément fondamental. Ses héros positifs sont des hommes actifs dans le vrai sens du mot et accomplis par le travail.

ION SLAVICI'S VIEWS ON EDUCATION THROUGH WORK

(Abstract)

Ion Slavici's views on education through work do not contemplate a special kind of work (such as household activities, for instance), but embrace any work and any profession. According to the Rumanian writer, the necessity to work and the possibility of inculcating love of work on the child stems from Man's inborn aspiration towards perfection. Work therefore is no mere vital necessity, but a factor of self-improvement.

Slavici has shown that no profit grows where no pleasure is taken, i.e. it is only such work as gives satisfaction to him who performs it and to society that is apt to bring about Man's perfectibility. But, he says, Man must understand the work he does in every detail in order to derive pleasure from it and do it properly.

Slavici's views on work and its role in perfecting Man's nature may be traced right through his whole literary work. Indeed, his heroes are really hard-working people who have improved through work.

CONTRIBUȚIA LUI ION SLAVICI LA ORGANIZAREA INSTITUTULUI ION OTTETELEȘANU DIN MĂGURELE

D. VATAMANIUC

Institutul Ion Otteteleșanu din Măgurele a fost întemeiat în 1893, sub auspiciile Academiei Române, de un boier care i-a dat numele său [1]. Boierul I. Otteteleșanu ținea ca institutul să aibă un caracter practic. Pentru aceasta el a dat indicații privind amenajarea de anexe necesare autogospodăririi. Existau toate condițiile și pentru practicarea îndeletnicirilor pomicole și agricole.

La 15 iunie 1894, conducerea institutului a fost încredințată lui Ion Slavici, care avea o îndelungată practică pedagogică. El predase încă din anul 1875 limba română și filozofia la Liceul Matei Basarab [2], apoi în anii 1880—1884 limba română și geografia la Școala normală a Societății pentru învățătura poporului român [3]. Între anii 1883—1884 Ion Slavici a redactat „Educatorul", publicație pedagogică [4].

Ion Slavici s-a preocupat stăruitor de crearea condițiilor materiale pentru învățământul românesc. Această chestiune el a dezbătut-o în numeroase articole și chiar în studii speciale. Încă din anul 1890 a publicat lucrarea *Școlile noastre sătești. Localurile,* în care a inclus și *Un proiect de construcțiuni* [5].

Comisiunea Fundațiunii Otteteleșanu — în care intrau I. Kalinderu, D. A. Sturdza, I. Negruzzi, V. A. Urechia — a încredințat lui I. Slavici sarcina de a revizui programa de studii întocmită de A. Demetrescu și G. Popa în așa fel încît să corespundă scopului „special" al institutului care lua ființă. Se înțelegea prin scop „special" trecerea în primul plan a îndeletnicirilor practice. Subdirectoare a fost numită Eleonora Slavici,

---

1 I. Kalinderu, **Fundațiunea Ion Otteteleșanu și Academia Română, București,** 1894, p. 44.

2 **Fond 624, Pachet 80,** Dosar 314. Arhivele statului, București.

3 P. Gabroviceanu, **Societatea română pentru învățătura poporului român cu școalele ei,** 1866—1906, București, 1906, p. XLVIII.

4 „Educatorul", I (1883), nr. 23 (7 august), nr. 24 (14 august); II (1884), nr. 22 (27 mai), nr. 23 (3 iunie).

5 Ion Slavici, **Școlile noastre sătești. Localurile,** București, 1890, p. 49. și urm.

soția scriitorului. Familiei Slavici i s-a impus să locuiască la Măgurele „în mod continuu și definitiv“ [6] și să nu țină lecții la nici o școală privată sau publică.

Cînd Ion Slavici a luat conducerea Institutului I. Otteteleșanu din Măgurele, nu putea bănui greutățile care i se vor ivi în cale. În țară nu existau școli similare, a căror experiență să o poată folosi. I. Slavici s-a văzut silit să plece în străinătate, spre a se documenta asupra organizării și funcționării școlilor practice. I s-a recomandat să cerceteze mai cu seamă școlile din Germania. În atenția sa au stat și anumite lucrări, dări de seamă, precum și constatări publicate în reviste de specialitate.

Ion Slavici a întocmit, în urma cercetărilor făcute, un *Proiect de organizare a Institutului Otteteleșanu,* care a fost pus în aplicare. În partea introductivă, el arăta că fetelor trebuie să li se dea o educație care să le ajute să devină „adevărate tovarășe de viață pentru oameni cu exigențe normale“ [7]. I. Slavici a întocmit, totodată, *Programul de studii,* pe clase și ore, precum și un *Regulament de conducere internă.* Ministerul cultelor și instrucțiunii a aprobat *Proiectul de organizare* și *Programul de studii* în forma dată de I. Slavici.

Institutul Ion Otteteleșanu și-a inaugurat activitatea la 18 octombrie 1894, în prezența mai multor membri ai Academiei Române, precum și a unui numeros public din Măgurele. I. Slavici, în cuvîntarea sa, a spus: „Cartea o veți învăța numai ca să înțelegeți cu atît mai bine învățăturile din cartea cea mare a vieții, și de la voi atîrnă ca puține femei să se poată pretinde mai culte decît voi, căci aici vi se va da tot sprijinul ca să vă instruiți și să vă luminați“ [8].

Ion Slavici intenționa să întemeieze o școală în care îndeletnicirile practice să treacă pe primul plan, fără însă a desconsidera pregătirea teoretică. În *Proiectul de organizare* el vorbea de educația fizică, morală și casnică și numai după aceea de instrucțiune. Educația fizică, neglijată atunci în școlile de fete, se impunea să fie „punctul de plecare pentru întreaga conducere a gospodăriei casnice“ [9]. Constatarea pe care o făcea îl îndemna să acorde atenție și gimnasticii, așa cum se practica ea în școlile din Germania pe care le avea în vedere. Educația morală privea îndeosebi trei virtuți — modestia, îndelunga răbdare și abnegațiunea. El considera primejdioasă severitatea rău înțeleasă, întrucît făcea ca școlarii să-și piardă individualitatea. Educația casnică avea menirea să dea elevelor cunoștințele necesare unei bune gospodine. Instrucțiunea, ținînd seama că preocuparea principală trebuie să fie educația fizică, cea morală și cea casnică, se impunea să fie limitată la un număr mic de ore — cel mult patru pe zi. I. Slavici a luat ca punct de plecare programul de studii întocmit de A. Demetriescu și G. Popa, dar a consultat și programa Liceului „Victoria“ din Berlin, a Școalei de fete din Geneva și cartea lui

---

6 **Institutul Ion Otteteleșanu. Acte relative la fundațiune și organizare. 1876—1894.**
7 **Ibidem,** p. 29.
8 **Institutul Ion Otteteleșanu. Acte,** p. 76.
9 **Ibidem.** p. 31.

O. Gréard *Education et instruction* — privind organizarea şcolilor secundare din Franţa [10]. În *Programul de studii*, întocmit pe o bună documentare, a fixat materiile care urmau să se propună (religia, limba şi literatura română, istoria, geografia, „purtarea socotelilor şi rînduiala gospodăriei", „cunoştinţe despre viaţă şi natură", desenul, caligrafia, muzica vocală, gimnastica, lucrul manual), iar la clasa a IV-a şi a V-a ştiinţe morale (etica, estetica şi poveţe pentru buna creştere a copiilor).

În organizarea Institutului Ion Otteteleşanu, I. Slavici a avut în vedere şi pe cea a şcolii din Radolfzell, din Elveţia. Institutul I. Otteteleşanu primea eleve puţine — cîte 24 în fiecare an — şi avea patru secţiuni. Elevele treceau lunea de la o secţiune la alta, unde rămîneau întreaga săptămînă. În 1894, cînd s-au început cursurile, şi încă cu o singură clasă ce număra doar 15 eleve, nu s-au ivit dificultăţi. I. Slavici şi soţia s-au văzut totuşi puşi în situaţia să ţină numai ei toate lecţiile. I. Slavici preda limba şi literatura română, istoria, geografia, precum şi lecţiile despre materie şi stările ei.

Comisiunea Fundaţiei Otteteleşanu arăta, în raportul făcut la sfîrşitul anului şcolar, că elevele luau parte la „practica gospodăriei" [11]. Se mai preciza şi în ce constă practica: elevele ţineau rînduială în dormitoare, spălătorie, ateliere, dădeau ajutor la bucătărie şi în ateliere, la confecţionarea hainelor, asistau la lucrările pregătitoare pentru grădina de legume, la altoiri, semănături şi răsădiri.

Institutul, aşa cum îl concepea el, avea menirea să contribuie şi la ridicarea economică şi culturală a comunei. I. Slavici a stăruit să se repare moara de pe Sabar, să se înfiinţeze o „şcoală de pomi" (pepinieră) pentru comună, să se instaleze un cuptor de copt pîine pentru săteni, să se aducă îmbunătăţirile de cuviinţă şcolii comunale, spre a putea cuprinde cît mai mulţi elevi.

I. Slavici era călăuzit în acţiunile sale şi de ideea că Institutul Ion Otteteleşanu din Măgurele trebuia să devină un aşezămînt şcolar de interes naţional. Înfăptuirea acestui plan îi apărea ca posibilă, mai cu seamă că institutul s-a întemeiat şi era susţinut de cel mai înalt for de cultură din ţară. Era firesc ca I. Slavici să stăruie ca la Măgurele să fie primite eleve din vechea Românie, dar nu mai puţin şi din celelalte provincii locuite de români. Încă de la 10 septembrie 1893, I. Slavici îi scria lui Septimiu Albini, directorul revistei „Tribuna", să pregătească 3—4 fete sărace de peste munţi, spre a putea fi primite în Institutul Ion Otteteleşanu. Totodată, îi atrăgea luarea aminte că era bine ca ele să nu fie dintr-un singur ţinut şi nici numai din Transilvania [12]. Se explică de ce presa de peste munţi a făcut o largă publicitate aşezămîntului şcolar de la Măgurele. Presa din Transilvania a oglindit pe larg aceste evenimente. Astfel, „Tribuna" anunţa deschiderea cursurilor într-un lung articol, reproducea din discursurile rostite la inaugurare şi comunica cititorilor că

[10] Ibidem, p. 40.
[11] Analele Academiei Române, Seria a II-a, Tom. XVII, 1894—1895, Partea administrativă şi dezbaterile, Bucureşti, 1895, p. 316.
[12] Scrisoare datată: Bucureşti 10 septembrie, 1893, Mss. Academia Română, 27 439.

printre cele 15 eleve fusese primită și o „ardeleană" [13]. Unii transilvăneni au venit chiar la Măgurele să vadă organizarea Institutului Ion Otteteleșanu [14].

Institutul din Măgurele a primit, pînă în anul 1906, prin grija lui I. Slavici, 20 de eleve din părțile Sibiului, din Țara Bîrsei, din Banat, Munții Apuseni, Sălaj, Năsăud și din alte locuri ale imperiului austro-ungar [15].

Cursul a devenit complet în anul școlar 1898—1899, cînd a luat ființă și clasa a V-a. Între anii 1894—1898 s-au ridicat noi clădiri și săpăturile făcute cu acest prilej au scos la lumină vestigii de vechi așezări omenești. Asupra acestora D. A. Sturdza și Gr. Tocilescu au ținut comunicări la Academie. S-a terminat și amenajarea atelierelor care au luat ființă pentru efectuarea lucrărilor practice. În iunie 1899, C. Meissner, inspector al învățămîntului, și R. Dobrescu, revizor școlar, au venit la Măgurele să asiste la examenul de sfîrșit de an și au fost surprinși de cele văzute aici. Elevele erau împărțite în „gospodării" și lucrau îndrumate atît de conducerea școlii, cît și de cele din ultimele clase. Era o atmosferă caldă, datorită faptului că directorul și directoarea izbutiseră să strîngă elevele în jurul lor și să formeze astfel o familie, deoarece ei stăteau mereu în mijlocul elevelor, luau masa împreună, îmbrăcau haine confecționate în atelierul de croitorie al școlii. Datorită acestui fel de viață, I. Slavici a izbutit să impună o ordine exemplară în institut. Cei doi reprezentanți ai Ministerului cultelor și instrucțiunii au recunoscut că nu le fusese dat să vadă în țară și nici în străinătate „o instituțiune mai interesantă, o instituțiune aproape unică în felul ei" [16].

Munca la Măgurele — dusă adesea în condiții deosebit de grele — se cuvenea să fie cunoscută. Cei doi directori au înțeles acest lucru. Într-o serie de articole publicate în revista „Albina", Eleonora Slavici stăruia asupra cîtorva aspecte ale educației care se dădea elevelor, spre a le pregăti să devină soții și mame. „Știința — scria ea în *Educațiunea femeiască* — e fără îndoială o comoară neprețuită a vieții. Acela ce știe multe, înțelege multe și lumea e pentru el mai limpede, mai bogată, mai plină de amănunte interesante. Natura o vede mai frumoasă, lumea gîndirilor îi este mai deschisă, artele îi sînt apropiate". Stăruind asupra principalei îndatoriri a femeii — de a fi bună soție și mamă — Eleonora Slavici se declara și pentru alegerea unei profesiuni care „să-i umple viața". Avînd îndatoriri în familie și societate — în cea din urmă prin profesiunea aleasă — femeia era ferită de alunecare spre viața ușoară. Eleonora Slavici fixa și percepte — vreo 12 — bune de urmat în educarea fetelor [17].

---

13 „Tribuna", XI (1894), nr. 226 (23 octombrie/4 noiembrie); „Transilvania", XXV (1894), nr. 8 (15 august); „Gazeta Transilvaniei", LVII (1894), nr. 190 (31 august/12 septembrie) și urm.; „Transilvania", XXV (1894), nr. 11 (15 noiembrie).

14 „Tribuna poporului", I (1877), nr. 188/18/30 octombrie.

15 I. Slavici, **Institutul Ion Otteteleșanu din Măgurele**, București, 1906, p. 52.

16 **Analele Academiei Române**, Seria a II-a, Tom. XVI, 1893—1894, Partea administrativă și dezbaterile, București, 1894, p. 24 și 30.

17 „Albina", V (1901—1902), nr. 20 (17 februarie).

Ion Slavici arăta, de asemenea, în articolul *Fetele noastre,* publicat în „Albina" : „Trebuința de a ști e la femeie tot atît de nelimitată ca la bărbat, căci cu cît mai multe știm, cu atît mai ușor răzbim prin nevoile vieții, cu atît mai bogată, mai frumoasă și mai plină de farmec ni se pare lumea". I. Slavici era de părere că, sub raport sufletesc, între bărbat și femeie nu se puteau stabili ierarhii. El exprima neîndoios un punct de vedere înaintat. Stăruind asupra importantei meniri a femeii în familie și societate, conchidea că ea trebuie să fie nu roaba bărbatului, ci „tovarășa mult prețuită a lui" și că aceasta se realizează prin muncă [18].

Institutul Ion Otteteleșanu din Măgurele a ajuns la deplina sa organizare în anii 1904—1905. Încă din ședința din 4 aprilie 1902 a Academiei Române se cerea înființarea, pentru absolvente, a anului de practică. Era de așteptat ca aceste strădanii ale lui I. Slavici să fie încununate de succes. În ședința din 3 septembrie 1904 a Academiei Române s-a prezentat raportul întocmit de Gr. Tocilescu și Șt. C. Hepites, trimiși la Măgurele să asiste la examene și să se intereseze îndeaproape de tot ce s-a realizat acolo. Raportul arăta că materiile s-au predat „cu pricepere, cu metodă și judecată" și că între corpul didactic și eleve se stabilise o „atmosferă familiară", care dovedea din amîndouă părțile „iubire de muncă și de lucru". I. Slavici a fost lăudat în mod deosebit pentru priceperea cu care știa să introducă elevele în materiile predate de el. În raport se descria organizarea la care ajunsese Institutul Ion Otteteleșanu, acolo învățîndu-se date prețioase [19].

I. Slavici, cum arătam, a adoptat împărțirea școlii pe gospodării, căreia însă îi adusese cu vremea îmbunătățiri. Prima gospodărie o formau primele trei clase. Elevele erau împărțite în patru grupe în care intrau cîte patru din fiecare clasă. Fuseseră stabilite în cuprinsul gospodăriei patru secțiuni — bucătărie și cămară, clasă, ateliere, dormitoare. Fiecare grupă lucra săptămînal în una din secțiuni și lunar trecea prin toate patru. Gospodăria avea sălile ei de clasă și de lectură, sufragerie, cămară, dormitoare. Gospodăria mai avea în seamă atelierele de croitorie și cel de țesătorie, infirmeria, cuptorul de copt pîine, afumătoria și beciurile pentru zarzavaturi. Mîncarea se gătea de către elevele din anul de practică, care erau ajutate de grupa de la bucătărie și cămară și de cea de la sufragerie. A doua gospodărie o formau elevele din clasa a IV-a, avînd clădire proprie în care se afla și locuința directorului. Aveau sală de clasă, bucătărie, sufragerie, cămară și dormitor. Această gospodărie avea în seama ei sala de gimnastică, cămara și hambarul întregului institut, curtea de păsări, cotețe sistematice pentru cloști, sală pentru creșterea viermilor de mătase, cuptor pentru prăjituri, uscătorie de poame, spălătorie, călcătorie. Elevele din această clasă găteau pentru ele și făceau tot ce se cerea acasă unei bune gospodine. Gospodăria a treia o formau elevele din clasa a V-a și avea și ea o clădire aparte, cu sală de clasă, bucătărie, sufragerie, cămară ; aceste eleve se îngrijeau de sala de întruniri, de curțile de păsări și de lăptărie. Elevele își

[18] „Albina", VI (1902—1903), nr. 27—28 (6—13 aprilie).
[19] **Analele Academiei Române,** Seria a II-a, Tom. XXVII, 1901—1905, Partea administrativă și dezbaterile, București, 1905, p. 5.

făceau singure întregul menaj. Supravegherea cădea aici în sarcina unei profesoare. Fiecare grupă avea răspunderea și asupra unui teren de 100 m.p., împărțit în straturi, pe care se cultiva zarzavaturi.

In raport se arăta că la Măgurele se mai învățau limba și literatura română, istoria și geografia, botanica, zoologia, mineralogia, geologia, chimia, aritmetica, geometria, precum și o serie de alte discipline, adaptate specificului școlii (teoria gospodăriei, principii de educație întemeiate pe psihologie și etică, chimie culinară, fiziologie și igienă, legate de practica gospodăriei). La îndeletnicirile practice se deprindea gătirea și servirea la masă, prepararea conservelor, creșterea păsărilor etc. Se dădeau suficiente cunoștințe despre grădinărie și pomărit. Se cultivau inul și cînepa, se meliță, se torcea și se țesea, se producea mătase și se executau, cu pricepere și chiar cu artă, tot felul de broderii.

Spre a face cunoscute rezultatele la care s-a ajuns după mai bine de un deceniu de funcționare a școlii, I. Slavici a întocmit o monografie pe care a tipărit-o în 1906 — *Institutul Ion Otteteleșanu din Măgurele*[20]. El a reprodus documente mai importante pe baza cărora s-a înființat Institutul Ion Otteteleșanu din Măgurele și a relatat pe larg despre deprinderile practice, pe care le-a prezentat în funcție de cele patru secțiuni: bucătărie, clase, atelier, dormitor. A stăruit asupra organizării fiecărei gospodării, dînd informații interesante.

Sub conducerea lui I. Slavici, după un deceniu de activitate, Institutul I. Otteteleșanu se putea susține prin propria-i gospodărie. Dezvoltarea gospodăriei i se impusese și ca un mijloc — dacă nu chiar unicul — prin care putea face educația prin muncă. Dezvoltarea gospodăriei cerea întocmirea de colective cu o funcționare ireproșabilă. I. Slavici se pronunța cu revoltă împotriva constrîngerilor de orice fel. Organizarea pe care o dădea el școlii l-a scutit de asemenea practici, pe care le considera nedemne pentru un așezămînt de educație. Munca în colective, ca și încrederea elevelor că tot ce făceau se făcea pentru ele, a eliberat direcțiunea de multe sarcini. Acesteia îi rămăsese îndatorirea, scria I. Slavici, „a priveghia ca să nu se facă risipă, ca toți să-și aibă partea cuvenită“ [21].

Se punea și problema generalizării experienței de la Măgurele. I. Slavici o credea folositoare, dar își dădea seama că o extindere a ei nu era cu putință. El a făcut și alte constatări, nu mai puțin întristătoare: societatea de atunci exercita o puternică influență asupra elevelor de la Măgurele. Creșterea care li se dădea, ca și pregătirea pentru o viață de muncă, le făcea ca atunci cînd ieșeau în „societate“ să se simtă nemîngîiate, constatînd că se căutau „însușiri“ cărora la Măgurele nu li se acorda nici o prețuire. „E la urma urmelor ademenitor și mai ușor să te strîngi în corset — scria I. Slavici — să te gătești, să te plimbi și să-ți

[20] I. Slavici, Institutul Ion Otteteleșanu din Măgurele, Monografie, București, 1906.

[21] Ibidem, p. 45.

petreci timpul în flecării, decît să muncești în mijlocul unei societăți care nu-ți cere aceasta" [22].

Ion Slavici și-a făcut cunoscute părerile în materie de educație și prin cîteva lucrări speciale. Printre acestea se cuvine neapărat să fie pomenite: *Educațiunea rațională, Educațiunea morală* și *Educațiunea fizică*. Lucrările, deși s-au tipărit în 1909, sînt rezultatul experienței de la Măgurele și au cunoscut o largă circulație. Ele au fost precedate de *Povețe pentru buna creștere a copiilor*, apărută în 1897, în care I. Slavici căuta să-și familiarizeze elevele cu noțiunea de etică și de estetică.

Ion Slavici se declara împotriva concepțiilor idealiste privitoare la pedagogie. Potrivit concepției sale, „întreaga noastră viață sufletească e rezultatul prefacerilor materiale..." [23].

În *Educațiunea rațională*, I. Slavici s-a oprit la faptul că educația nu depinde numai de însușirile individului, ci și de împrejurările în care își duce el viața. Menirea educației o vedea în pregătirea pe care aceasta o putea da oamenilor, pentru a-i face capabili de fericire aici, pe pămînt.

În *Educațiunea morală*, I. Slavici s-a arătat puțin preocupat de ce se înțelegea atunci prin acești termeni și s-a oprit la alimentație, somn, îmbrăcăminte, demnitate, vanitate, ambițiune, trecînd, alături de „simțămintele" familiar și național, și pe cel de *clasă*. Asupra rostului claselor sociale — a celor înaintate — a rostit cuvinte ieșite din buna cunoaștere a vieții poporului: „Orișice clasă socială se menține numai în virtutea părții pe care o are în apărarea dreptății și, oricît de folositoare ar fi altfel, piere prin nedreptățile prin care îi răzvrătește pe oameni" [24].

În *Educațiunea fizică*, I. Slavici a realizat un mic tratat de fiziologie și de chimie alimentară, necesar pedagogului luminat, descriind destul de amănunțit procesele fiziologice ale nutriției, după care comunica cunoștințe asupra compoziției chimice a alimentelor și a felului cum ele trebuie să fie preparate [25].

Ion Slavici s-a zbătut mult pentru a asigura viitorul absolventelor institutului, intervenind pe la autorități pentru a obține cîte o mică sumă de bani pe care să o dea ca zestre fiecăreia din ele. Acest lucru n-a fost pe placul unor membri ai Academiei Române. Aceștia, văzînd că gospodăria institutului condus de I. Slavici produce venituri din ce în ce mai mari și că autoritatea lui crește, au intervenit pentru a limita atribuțiile lui I. Slavici. Astfel, la 29 octombrie 1904 i-au adus la cunoștință că „autoritatea" sa „se întinde și se mărginește în cuprinsul îngrădirii școlii" [26], deci i se lăsa numai conducerea școlii, nu și pe cea a gospodăriei pe care o întemeiase cu atîtea greutăți și sacrificii.

Deși la expoziția publică din 1906 obiectele expuse de Institutul Ion Otteteleșanu se bucuraseră de o bună apreciere, obținînd medalia de

22 I. Slavici, **Povețe pentru buna creștere a copiilor**, Partea I, **Noțiuni de etică și de estetică**, București, 1897, p. 21.

23 **Ibidem.**

24 **Ibidem, Educațiunea morală**, București, 1909, p. 84.

25 **Ibidem, Educațiunea fizică**, București, 1909.

26 Arhiva Ioan Bianu, VIII, Varia 1, Mss. Acad. Română, Raportul D. A. Sturdza, p. 4.

aur și alte distincții, la 1 februarie 1907, D. A. Sturdza a întocmit o dare de seamă asupra mersului gospodăriei de la Măgurele, în care denunța nepriceperea lui I. Slavici în ce privea administrarea. Mai mult chiar, a făcut să se iște și bănuieli în privința folosirii juste și cinstite a fondurilor [27]. În baza acestui raport, Academia Română a hotărît să separe școala de gospodărie, cea dintîi rămînînd deocamdată tot în seama lui I. Slavici și a soției sale, iar a doua fiind trecută unui „econom". I. Slavici a consimțit la aceasta, afirmînd „că cu conducerea materială se pierdea mult timp" [28]. În realitate, însă I. Slavici și soția sa au considerat măsura impusă de D. A. Sturdza ca fiind jignitoare pentru ei. El a refuzat să intre în înțelegere cu administratorul pus de Academia Română, om de încredere al lui D. A. Sturdza.

Academia Română a trimis o delegație care să caute o cale de împăcare între cele două conduceri de la Măgurele — a școlii și a gospodăriei. Sarcina aceasta i-a revenit lui Gr. Tocilescu, care, după cît se pare, nu a izbutit să-l înduplece pe I. Slavici să renunțe la „încăpățînarea sa". Gr. Tocilescu a propus ca Academia Română să întocmească un regulament care să se aplice la Măgurele, astfel ca atribuțiile celor două conduceri să fie strict delimitate. Acum nu mai rămînea nici o îndoială că i se pregătea înlăturarea de la conducerea Institutului Ion Otteteleșanu, astfel că I. Slavici a crezut cu atît mai mult că nu trebuia să tacă.

După reîntoarcerea sa din Elveția, unde studia băiatul său mai mare, văzînd reprimarea sălbatică a răscoalelor țărănești, ura sa împotriva boierimii nu a mai avut margini. „Pe o singură moșie din România — scria I. Slavici — sînt mai multe bălării decît în întreaga Elveție și într-o singură curte de conac boieresc e mai mult gunoi decît în toate cotețele din Elveția" [29]. Cu aceasta situația lui I. Slavici a fost definitiv pecetluită. În martie 1908 Academia Română l-a anunțat că nu va mai „tolera starea de continue agitațiuni de acolo" [30]. Ion Slavici însă nu s-a speriat. Academia Română a hotărît în ședința din 27 iunie 1908 să ceară demisia atît a lui I. Slavici, cît și a soției sale [31].

Înlăturarea lui I. Slavici de la conducerea Institutului Ion Otteteleșanu a avut urmări rele: s-a desființat anul de practică, gospodăria s-a ruinat și cheltuielile de întreținere au sporit considerabil. Cîțiva ani mai tîrziu ele s-au dublat, apoi s-au triplat [32]. Institutul a devenit o povară, iar Academia Română a propus desființarea lui.

Deși Institutul Ion Otteteleșanu a fost înființat de un boier din dorința de a nu i se uita numele, cel care i-a dat viață acestui Institut a fost Ion Slavici.

---

27 **Ibidem.**

28 **Analele Academiei Române**, Seria II-a, Tom XXIX, 1906—1907, **Partea administrativă și dezbaterile**, București, 1907, p. 151.

29 „Tribuna", XI, 1907, nr. 220, 6/19 octombrie.

30 Arhiva Ioan Bianu, VIII, Varia 1, Darea de seamă citată, p. 22.

31 **Ibidem.**

32 I. Slavici, **Închisorile mele**, p. 27.

ВКЛАД ИОНА СЛАВИЧА В ОРГАНИЗАЦИЮ ИНСТИТУТА им. И. ОТЕТЕЛЕШАНУ В г. МЭГУРЕЛЕ

(Резюме)

В статье описываются условия, в которых Румынская Академия открыла Институт им. И. Отетелешану в г. Мэгуреле, структура и деятельность этого учебного заведения.

Исследуемый период — 1894—1908 гг. — является периодом, в котором у руководства Института находился Ион Славич. Деятельность Славича — директора, воспитателя, преподавателя — анализируется на основе многочисленных документов; автор подчеркивает значительный вклад Славича в развитие образования. Автор описывает также систему образоваия, которую И. Славич экспериментировал в Институте им. И. Отетелешану (теоретические и практические знания для девочек).

LA CONTRIBUTION DE ION SLAVICI À L'ORGANISNTION DE L'INSTITUT „ION OTTETELEŞANU" DE MAGURELE

(Résumé)

L'article présente les circonstances dans lesquelles l'Académie Roumaine a fondé l'Institut „Ion Otteteleşanu" de Măgurele, ainsi que son organisation et son fonctionnement. L'époque étudiée (1894—1908) est celle pendant laquelle l'Institut a été conduit par Ion Slavici. L'activité de celui-ci est porsuivie sur plusieurs plans — directeur, éducateur, professeur — et, sur la base d'un riche matériel informatif, on insiste sur la contribution de l'écrivain au progrès de l'enseignement.

L'auteur expose aussi le système d'enseignement expérimenté par Slavici à l'Institut Otteteleşanu, par lequel on transmettait aux jeunes filles des connaissances pratiques et théoriques.

ION SLAVICI'S CONTRIBUTION TO THE ESTABLISHMENT OF THE ION OTTETELEŞANU FOUNDATION IN MAGURELE

(Abstract)

The article spotlights the circumstances in which the Rumanian Academy established the Ion Otteteleşanu Foundation in the town of Măgurele, its organization and running. The period under survey 1894—1908 coincides with the head-mastership of Ion Slavici whose contribution to the advancement of education is seen in the light of his treble capacity as, a headmaster, teacher an educationalist. The author dwells on the teaching system used by Slavici under which the girls were given thorough theoretical and practical knowledge.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

CONTRIBUȚIE LA STUDIUL MEMORIEI ELEVILOR

Memoria are o foarte mare importanță în activitatea de învățare, fapt pentru care considerăm că sînt necesare studii de determinare a modului în care are loc dezvoltarea acestui important proces psihic. Plasticitatea sistemului nervos permite *formarea* și *reactivarea* asociațiilor care stau la baza memorării.

În Tratatul de psihologie experimentală, memoria este definită ca „un proces de reflectare a experienței acumulate a omului care se întemeiază pe formarea legăturilor temporare mai mult sau mai puțin consolidate (memorarea), pe actualizarea ulterioară a acestor legături (recunoașterea și reproducerea), precum și pe inhibarea sau slăbirea legăturilor respective (uitarea)" [1]. Această definiție cuprinde toate procesele prin care se manifestă memoria. În cursul dezvoltării ontogenetice, acestea evoluează în mod diferit.

Referitor la treptele genetice ale dezvoltării memoriei sînt stabilite memoria involuntară și memoria voluntară [2]. Acestea au și trăsături comune, adică depind de conținutul, de motivele și de procedeele activității. Deosebirile „sînt determinate de caracterul și structura activității" [3].

Datele cercetărilor psihologice arată că între 8 și 16 ani capacitatea de a memora timp îndelungat atinge maximum de intensitate.

Studiul experimental al memoriei arată că există tipuri de memorie vizuală, auditivă, motorie. „O importanță practică mare o prezintă problema stabilirii *formei memoriei* care predomină la o anumită vîrstă sau la un anumit grup de elevi" [4].

În procesul de învățămînt, se urmărește trecerea de la memorarea spontană legată de cunoașterea empirică, intuitivă, la memorarea mediată extern (pe bază de material, ilustrații) și apoi la memorarea mediată intern (pe baza elementelor verbale).

Situîndu-ne pe poziția acelora care susțin că există o funcție generală a memoriei care se dezvoltă în cursul vieții, o dată cu vîrsta și cu munca de învățare, am întreprins, în anul școlar 1963—1964, o serie de experimente asupra memoriei elevilor din școala generală.

Primul experiment a constat în prezentarea timp de 6—7 secunde a unui

---

[1] Alex. Roșca, A. Chircev și V. Marc, *Tratat de psihologie experimentală*, Editura Academiei R.P.R., 1963, p. 272.

[2] U. Șchiopu, *Curs de psihologia copilului*, Editura didactică și pedagogică, 1963, p. 312.

[3] U. Șchiopu, *ibidem*, p. 312.

[4] A. N. Leontiev, *Probleme ale dezvoltării psihice*, 1964, p. 302.

carton de 25/15 cm, pe care se găseau lipite 10 obiecte de mărimi diferite: scoică, portret, timbru, 5 bani, piatră, nasture, creangă de brad, cui, etichetă, pieptene. Acest experiment s-a făcut numai la elevii claselor I—IV. Rezultatele obținute au fost consemnate în tabelul 1.

*Tabelul nr. 1**

Clasa de elevi	Băieți			Fete		
	x	σ	c.v.	x	σ	c.v.
I	4,07	1,92	47%	4,85	1,12	23%
a II-a	4,90	1,56	31%	5,47	1,49	27%
a III-a	5,20	0,83	15%	5,44	1,45	26%
a IV-a	5,40	1,39	25%	6,12	1,53	25%

* Indicii pentru toate tabelele sînt: media artimetică (x), abaterea Standard (σ), coeficientul de variație (c.v).

Din cercetările noastre reiese că funcția memoriei este în creștere, — la băieți de la 4,07 la 5,40 și la fete de la 4,85 la 6,12. Indicii calculați caracterizează suficient subiecții cercetați, adică deosebirile dintre grupele de elevi. Rezultatele obținute reprezintă valori apropiate, deci omogene. Fetele au obținut rezultate mai bune decît băieții, dar factorii care au influențat rezultatele nu sînt pe deplin cunoscuți de noi.

Dacă ne referim la obiectele care au fost mai mult timp memorate, se constată următoarea ordine: mai întîi portretul, apoi pieptenele, după aceea ramura de brad, urmînd eticheta, piatra și nasturele. Explicația este, presupunem, mărimea obiectelor și culoarea. Portretul era negru accentuat, pieptenele roșu, ramura de brad verde, eticheta albă cu roșu pe margini, nasturele roșu închis. Au fost mai puțin reținute obiectele: scoică, timbru, cui, monedă, fiindcă erau mai mici și nu s-au impus nici prin culoarea lor.

Rezultatele obținute prin acest experiment ne dovedesc că *memoria intuitivă, plastică este în continuă dezvoltare de la clasa I la clasa a IV-a.*

Al doilea experiment s-a făcut pe baza memorării poeziilor: *Noapte bună* de D. Zamfirescu, *Creion* de T. Arghezi și a unui fragment de proză din romanul *Ion* de L. Rebreanu. Bucățile au fost scrise la mașină pe foi volante. Fiecare elev a primit cîte o foaie. Li s-a cerut ca în timp de 15 minute să memoreze textele respective. Apoi, foile s-au luat și elevii au scris ceea ce au ținut minte. În cazul în care n-au înțeles ceva au întrebat, obținînd explicațiile necesare. Ordinea în care s-au dat spre memorare a fost: întîi poezia *Noapte bună*, peste 7 zile fragmentul din romanul *Ion* și peste 14 zile poezia *Creion*. După 21 de zile de la memorarea primei poezii, fără să fie preveniți, s-a cerut elevilor să scrie ce-și mai amintesc din cele trei texte memorate, după ce li s-au scris doar titlurile pe tablă.

Prin acest experiment am obținut rezultatele cantitative ale memorării, prin

reproducere imediată și prin reproducerea după 21 de zile, după 14 zile și după 7 zile. Aceste rezultate au fost prelucrate statistic după sistemul prezentat anterior.

În tabelul nr. 2, sînt arătați indicii calculați pentru datele obținute la memorarea poeziei *Noapte bună* de elevii claselor I—VII, prin reproducerea imediată.

Tabelul nr. 2

Clasa de elevi	Băieți			Fete		
	x	σ	% c.v.	x	σ	% c.v.
I	4,95	2,26	45	5,59	1,75	31
a II-a	5,23	2,06	39	6,57	1,87	28
a III-a	10,66	4,51	32	13,91	2,82	20
a IV-a	10,53	4,10	43	10,72	5,60	52
a V-a	13,25	3,21	24	14,25	3,50	24
a VI-a	12,80	3,34	26	12,40	3,70	29
a VII-a	13,60	3,18	23	15,93	0,12	0,8

Din acest tabel, se vede cum crește capacitatea memoriei de la clasa I pînă la clasa a VII-a. Aici este pusă în evidență memoria logică verbală. Se remarcă o creștere simțitoare pe care o face memoria la elevii clasei a III-a, atît la băieți, cît și la fete. Randamentul crește de 2 ori pînă la clasa a IV-a și de 3 ori pînă la clasa a VII-a.

Dacă privim comparativ creșterea mediei aritmetice din tabelul nr. 1 și din tabelul nr. 2, constatăm că și memoria plastică-intuitivă și memoria logică-verbală cresc o dată cu vîrsta. Rezultatele arată că se dezvoltă mai mult memoria logică-verbală. Ar fi necesară studierea corelației dintre memoria plastică-intuitivă și cea logică-verbală, studiere care nu s-a realizat pînă acum. Nici noi n-am dus experimentul pentru memoria plastică-intuitivă pînă la clasa a VII-a. Se reconfirmă faptul că *memoria depinde și de materialul pe care trebuie să-l fixeze.* Aceeași ipoteză e valabilă și pentru celelalte procese ale memoriei: păstrare, recunoaștere și reproducere.

Memorarea și păstrarea după un timp diferit a poeziilor *Noapte bună* și *Creion* și a fragmentului de proză din romanul *Ion*, prelucrate statistic, sînt redate în tabelele nr. 3, 4 și 5. Aceasta numai la clasele: a II-a, a III-a și a IV-a.

Tabelul nr. 3

Memorarea poeziei Noapte bună **de D. Zamfirescu**

Clasa de elevi	Numărul versurilor memorate în prima zi						Numărul versurilor păstrate după 21 de zile					
	Băieți			Fete			Băieți			Fete		
	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.
a II-a	5,23	2,06	39	6,57	1,87	28	2,55	2,40	78	4,79	2,97	62
a III-a	10,66	4,51	32	13,91	2,82	20	2,89	2,21	76	7,41	3,34	45
a IV-a	10,53	4,60	43	10,72	5,60	52	6,50	5,03	77	9,36	5,07	53

Tabelul nr. 4

Memorarea unui fragment de proză din romanul Ion de L. Rebreanu

Clasa de elevi	Numărul ideilor memorate în prima zi						Numărul ideilor păstrate după 14 zile					
	Băieți			Fete			Băieți			Fete		
	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.
a II-a	3,91	1,30	35	4,32	1,94	23	1,45	1,19	82	2,06	0,88	37
a III-a	5,00	1,30	26	5,75	0,98	17	0,90	1,34	148	1,92	2,19	114
a IV-a	4,75	1,90	40	5,81	1,70	29	2,00	2,27	113	3,22	2,99	92

Tabelul nr. 5

Memorarea poeziei Creion de T. Arghezi

Clasa de elevi	Numărul versurilor memorate în prima zi						Numărul versurilor păstrate după 7 zile					
	Băieți			Fete			Băieți			Fete		
	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.
a II-a	8,65	4,07	47	10,05	2,20	21	3,45	3,39	98	6,83	4,96	70
a III-a	8,59	4,06	47	13,25	1,75	13	2,15	3,01	140	2,50	2,15	86
a IV-a	11,07	3,14	28	10,90	4,16	38	6,83	5,30	77	7,55	4,86	64

Dacă privim comparativ media aritmetică din tabelele 3, 4 și 5, în privința numărului de versuri sau de idei memorate în prima zi, constatăm că acesta a crescut de la clasa a II-a spre a IV-a. Memoria verbal-logică crește cu vîrsta. Uneori se pare că fetele întrec pe băieți, cu puțin. Aceasta se observă și la memorarea versurilor și la a prozei, de unde se poate trage concluzia că abaterile standard și coeficienții de variație sînt diferiți. Acești indici caracterizează grupele de elevi studiate de noi. Cu cît valorile lor sînt mai mici, cu atît loturile prezintă o omogenitate mai mare. Valorile obținute ne arată o mare diversitate a claselor în privința capacității de memorare.

Dacă urmărim randamentul la memorare, după media aritmetică, la cele două poezii — *Noapte bună* și *Creion* — din tabelele nr. 3 și nr. 5 observăm că în prima zi au fost reținute mai multe versuri la poezia *Creion*. Ambele poezii au obținut medii aritmetice superioare bucății de proză din romanul *Ion* (tabelul nr. 4). Presupunem că aceasta se datorește formei textului, acesta fiind unul din factorii de care depinde memorarea. Poezia se memorează mai ușor decît proza.

Acum să comparăm indicii obținuți la păstrare. Aici să privim mediile aritmetice la păstrare din tabelele nr. 3 și nr. 5, la poeziile *Noapte bună* și *Creion*. Ne-am aștepta ca rezultatul să fie mai bun la poezia *Creion*, a cărei reproducere se face după 7 zile, nu după 21 de zile, ca a poeziei *Noapte bună*. Totuși, situația se prezintă altfel. Uitarea s-a manifestat mai activ la poezia *Creion*. Care a fost factorul care a determinat aceasta? Forma poeziei *Creion* pare să fie mai accesibilă elevilor decît a poeziei *Noapte bună*, dar conținutul ei este mai puțin înțeles de către elevii mici. Elevii claselor a II-a—a IV-a n-au trăit nostalgia și n-au avut tristeți care să-i doară, în sensul arătat de poet. Păstrarea mai îndelungată se datorește înțelegerii mai profunde a poeziei *Noapte bună*, în comparație cu poezia *Creion*.

In experimentele analizate pînă acum, nu s-a spus elevilor pentru ce trebuie să memoreze textul respectiv. Considerînd că scopul pentru care se învață este unul din factorii cei mai importanți, s-a suplimentat corectarea cu un experiment, la clase paralele, în care s-a spus elevilor să învețe poezia, pentru că vor fi notați și nota se va trece în catalog. Rezultatele obținute sînt consemnate în tabelul nr. 6. Experimentul s-a făcut numai asupra poeziei *Noapte bună* și numai la clasele a II-a, a III-a și a IV-a.

Tabelul nr. 6

Memorarea poeziei Noapte bună **(în condiții de precizare a sarcinii de memorare)**

Clasa de elevi	Numărul versurilor memorate în prima zi						Numărul versurilor păstrate după 21 de zile					
	Băieți			Fete			Băieți			Fete		
	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.
a II-a	7,96	5,53	44	14,08	3,74	45	6,96	3,80	54	6,50	3,92	69
a III-a	12,93	3,77	29	11,77	3,57	30	9,46	4,95	52	7,95	4,14	52
a IV-a	14,95	2,52	16	15,33	1,80	11	14,65	3,28	23	14,83	2,13	14

Randamentul a crescut, în general, cu aproximativ o treime. Se vede aceasta dacă se privesc comparativ tabelele nr. 6 și nr. 3. Randamentul a crescut și la memorare și la păstrare. Se poate afirma chiar că păstrarea este net superioară în cazul cînd elevii au învățat pentru notă. In cazul acesta, participarea a fost mai activă, a intervenit interesul, atenția s-a intensificat, întreaga lor personalitate a intrat în acțiune, s-a organizat memorarea voluntară.

Experimentul, în cazul cînd nu s-a precizat scopul pentru care se învață poezia *Noapte bună* a fost extins pînă la clasa a VII-a. In tabelul nr. 7 sînt prezentate rezultatele obținute.

Din tabelul nr. 7, se vede cum crește media aritmetică și la memorare și la păstrare de la clasa I și pînă la clasa a VII-a. Atît la băieți, cît și la fete capacitatea de memorare se ridică în genere, este aproape de trei ori mai mare. Memoria se prezintă ca un proces care se dezvoltă o dată cu vîrsta și cu munca desfășurată de elevi în procesul de învățămînt.

Tabelul nr. 7

Memorarea poeziei Noapte bună în condiții în care nu s-a precizat scopul pentru care se memorează

Clasa de elevi	Numărul versurilor memorate în prima zi						Numărul versurilor păstrate după 21 de zile					
	Băieți			Fete			Băieți			Fete		
	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.	$\bar{x}$	σ	% c.v.
I	4,95	2,26	45	5,59	1,75	31	3,82	2,12	59	3,75	1,73	46
a II-a	5,23	2,06	39	6,57	1,87	28	2,95	2,40	78	4,70	2,47	62
a III-a	10,66	4,51	32	13,91	2,82	20	2,89	2,21	76	7,40	3,34	45
a IV-a	10,53	4,60	43	10,72	5,60	52	6,50	5,03	77	9,36	5,07	53
a V-a	13,25	3,31	24	14,25	3,50	24	9,50	3.97	41	12,44	5,09	40
a VI-a	12,80	3,34	26	12,40	3.70	29	11,80	4,60	30	10,20	3,40	33
a VII-a	13,60	3,18	23	15,93	0,12	0,8	13,07	3,14	29	15,12	1,90	12

Observînd tabelele nr. 6 și nr. 7, mai putem face constatarea că la vîrsta elevilor de clasa a VII-a, adică la 14—15 ani, memoria atinge potențe foarte mari în privința: fixării, păstrării, recunoașterii și reproducerii. Este probabil că această păstrare să fie de durată mai lungă decît la alte vîrste, considerînd că procesele memoriei nu sînt omogene în cursul evoluției ontogenetice.

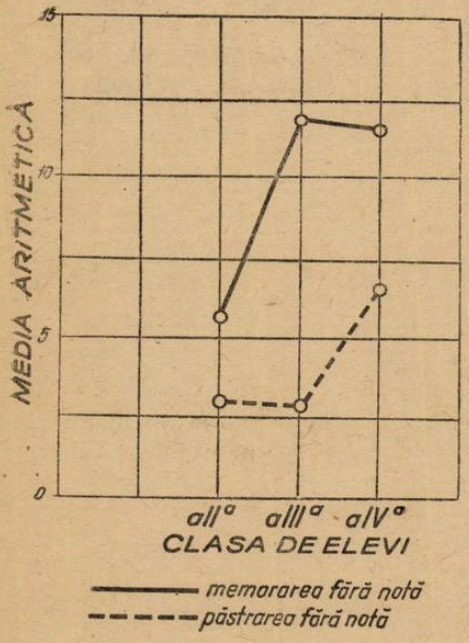
Se știe că memorarea depinde de mai mulți factori: de conținutul obiectiv al materialului, de scopul principal al acțiunii, de motivele activității, de metodele activității etc. In experimentul nostru, am încercat să izolăm unii dintre factori pentru a ieși în relief indicele altor factori. S-ar mai putea experimenta cu acest material: a) predarea după modul obișnuit al lecțiilor de citire a poeziilor, b) executarea planului de idei, c) rezumarea poeziei etc. și apoi învățarea poeziei. Se poate emite ipoteza că prelucrarea statistică a datelor obținute în urma experimentului prin mai multe variante ar duce la concluzii utile procesului de învățămînt.

Pentru a ilustra și mai bine că randamentul a crescut și la fixare și la păstrare, atunci cînd li s-a precizat elevilor scopul activității — că vor fi apreciați prin note am întocmit graficele mediilor aritmetice ale tabelelor nr. 3 și nr. 6 pentru băieți. Privind graficele nr. 1 și nr. 2, observăm că și memorarea și păstrarea — în cazul cînd nu s-a precizat scopul activității — au valoare inferioară (graficul nr. 1) față de a acelora cînd s-a precizat că rezultatul memorării va fi notat (graficul nr. 2). Indicii sînt net superiori cînd elevii învață cu interes, cu atenție sporită. Dacă la fixare diferențele nu sînt prea mari, la păstrare acestea sînt notabile. Aceasta ne arată ce mare importanță are prezența unui factor în procesul didactic.

După cum s-a văzut, în experimentul nostru ca factori constanți au fost păstrați modul de memorare a poeziilor și a fragmentului de proză și timpul. Și anume, memorarea s-a făcut prin activitatea independentă a fiecărui elev, timp de 15 minute. Au variat factorii: conținutul, forma, materia de memorat, cu

Graficul nr. 1

al datelor obținute la băieți și consemnate în tabelul nr. 3



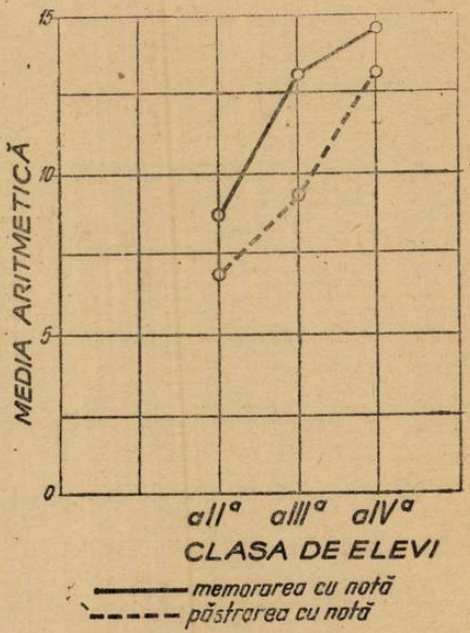
precizarea scopului pentru care se memorează, cu neprecizarea acestui scop, vîrsta elevilor, sexul etc. Rezultatele obținute pot servi ca termen de comparație și pentru alte experimente în care să varieze și metoda de memorare etc.

Experimentul nostru a urmărit cîteva aspecte calitative și cantitative privind memorarea la școlari. Determinarea numerică, expresie a măsurei, poate să servească de bază precisă, înlocuind calificarea aproximativă a progreselor realizate de elevi în învățare cu date de o cît mai mare precizie, care să evidențieze pe cît posibil și nuanțarea activității de învățare atunci cînd se modifică unele condiții.

Elevii au primit sarcina de a învăța un material într-un timp dat și de a răspunde imediat. Comanda și controlul au fost strîns legate. Informația despre modul cum au învățat elevii a fost calculată cantitativ. Aprecierea a devenit riguroasă: notarea în raport cu cantitatea de material învățată și reținută. Aceasta a sporit interesul pentru memorare, dovedind că se poate pune un accent mai mare pe munca independentă a elevilor, după ce aceștia posedă tehnica de muncă, formulele, algoritmii. Experimentul a constituit pentru elevi un stimulent, fapt pus în evidență de observarea directă a comportării lor: după ce au terminat de scris ceea ce și-au amintit din cele trei bucăți, unii elevi au scos manualele lor și au început să învețe poezia la care trebuiau să răspundă la lecția din ziua respectivă.

Graficul nr. 2

al datelor obținute la băieți și consemnate în tabelul nr. 6



Cercetarea capacității de memorare se poate face și pe baza altui material experimental, la diferite obiecte de învățământ. O poate face orice învățător la clasa sa sau orice profesor la obiectul său, dîndu-li-se astfel posibilitatea să-și cunoască elevii mai bine și mai repede. Astfel, aprecierea ar deveni mai obiectivă, ar putea mai bine să ia în considerație particularitățile individuale ale elevilor. Acest fapt ar reprezenta un pas înainte în cunoașterea și respectarea particularităților individuale ale elevilor.

Prof. GRIGORE ȘARLĂU
Școala pedagogică-Arad

PROCEDEE DE MUNCĂ INDEPENDENTĂ FOLOSITE LA LECȚIILE DE ISTORIA LITERATURII

In epoca actuală — a progresului vertiginos în toate domeniile de activitate, a îmbogățirii diverselor ramuri ale științei și culturii cu noi cunoștințe — școlii noastre îi revine sarcini crescînde, impuse de societatea socialistă în plină dezvoltare. Construirea socialismului are nevoie de oameni inventivi, pricepuți, capabili să acumuleze și să aplice cunoștințele în mod independent și creator. De aceea, școala noastră trebuie să fie preocupată tot timpul de îmbunătățirea procesului de învățămînt, asigurîndu-se astfel asimilarea cunoștințelor în mod cît mai temeinic și într-un timp cît mai scurt cu putință.

Instrucția și educația elevilor nu este un proces pasiv, în care elevii acționează numai la indicațiile profesorului, reproducînd un anumit material de studiu. In cadrul procesului de învățămînt elevii pot și trebuie să desfășoare activități care le solicită manifestarea pregnantă a independenței și a spiritului lor creator. Activitatea independentă este acea activitate pe care o desfășoară elevii fără a fi ajutați, dirijați direct de către profesor. Indubitabil, se impun un oarecare ajutor și un control care variază în funcție de pregătirea și de vîrsta elevilor, de gradul de complexitate al activității independente. Profesorul creează condiții propice pentru desfășurarea muncii independente. El îi ajută pe elevi la elaborarea planului și a procedeelor de efectuare a muncii independente, ca ulterior să verifice prin sondaje orale sau prin lucrări scrise calitatea, rezultatul efortului elevilor, corectînd sau completînd, dacă este cazul, activitatea lor independentă.

In procesul de învățămînt activitatea neindependentă și cea independentă se împletesc și se sprijină reciproc. Dacă elevii nu și-au însușit un material faptic precis, atunci nu se poate trece la generalizări, la aplicarea cunoștințelor însușite anterior asupra unui domeniu nou al cunoașterii.

Istoria literaturii, ca obiect de învățămînt, constituie un izvor nesecat de cunoștințe pentru elevi. Multiplele obiective ce se pot realiza la lecțiile de literatură impun profesorului o seamă de obligații și adesea rolul său, după expresia lui Jean Onimus, e „greu de definit". Pe bună dreptate, Jean Onimus, punîndu-și o serie de întrebări pe tema „Ce este studierea literaturii? O venerabilă tradiție școlară? O indispensabilă inițiere în omenesc? Un exercițiu de critică literară și estetică? Un contact cu sufletul unei națiii și cu conștiința unei epoci? O mădiere a sensibilității și imaginației?..." [1], răspunde: „Fără îndoială, toate acestea deodată".

[1] J. Onimus, *L'enseignement des lettres et la vie*, Paris, Desclée de Brouwer, 1965, p. 135.

Iată cîteva din sarcinile lecției de literatură pe care profesorul, în situația școlii noastre, le realizează permanent și simultan: 1) transmiterea unor sisteme închegate de cunoștințe despre apariția și dezvoltarea fenomenului literar ca element de suprastructură și ca reflectare specifică a diferitelor epoci din istoria poporului nostru; 2) prin intermediul imaginii artistice elevii desfășoară un vast proces cognitiv, aprofundînd cunoașterea realității și a personalității lor; 3) opera literară exercită o influență educativă și contribuie la dezvoltarea sensibilității și a gustului estetic al elevilor prin contactul direct cu frumosul artei cuvîntului. Important este ca profesorul să găsească cele mai adecvate procedee și metode pentru atingerea acestor obiective.

În cadrul lecțiilor de literatură, profesorul trebuie să acorde o mai mare atenție elevului ca cititor, specificului perceperii și înțelegerii de către acesta a textului literar. În practica școlară se acordă o deosebită importanță analizei, „anatomiei" operei literare, trecîndu-se cu ușurință peste impresiile vii ale elevului, impresii ce vin de la comunicarea directă cu scriitorul. De aceea, la lecția de literatură elevul trebuie nu numai să asculte, ci și să „mediteze" activ asupra operei literare.

Natural, în clasele V—VIII lecțiile de literatură se rezumă la analiza unor fragmente sau opere de mai mici dimensiuni, analiză care se desfășoară, de cele mai multe ori, prin contribuția profesorului, elevii obișnuindu-se să analizeze după modelele oferite. La acest procedeu foarte mulți profesori nu renunță nici în clasele mari. Astfel, multe lecții de literatură se desfășoară sub forma expunerii profesorului. Dar, folosirea exagerată a acestei metode duce la eludarea contribuției elevului la analiza operei, la neglijarea spiritului lui de independență.

În liceu sînt studiate opere care prin dimensiunea lor nu pot fi citite în clasă, la care se mai adaugă anumite materiale de istorie și critică literară pe care elevii trebuie să le consulte. Acumularea de cunoștințe din aceste izvoare necesită multă independență din partea elevilor. Această independență se manifestă în citirea operei, în culegerea, organizarea și prelucrarea datelor, în reținerea esențialului și integrarea lui în sistemul respectiv de cunoștințe.

Munca independentă la lecțiile de istoria literaturii presupune necondiționat activizarea gîndirii critice a elevilor și a imaginației lor creatoare în executarea unor activități independente precise. În cadrul acestor activități elevii efectuează teme date de către profesor sau chiar formulate de ei, pentru a fi rezolvate în cadrul lecției, scris sau oral, cuprinzînd una sau mai multe laturi ale analizei operei, unul sau mai multe elemente ale creației unui scriitor — activitate executată fără participarea directă a profesorului, dar sub supravegherea și controlul său.

Predarea istoriei literaturii se îmbină cu recomandarea unui apreciabil număr de cărți, cu îndrumarea de a le citi pe cele mai reprezentative. În cadrul lecțiilor de istoria literaturii profesorul va căuta să împletească expunerea sa sau conversația cu clasa asupra genezei unor opere sau curente literare, cu variate activități independente, cerînd elevilor să analizeze prin efort personal unul sau mai multe elemente ale operei, activitatea creatoare a unui scriitor sau a mai multor scriitori.

Munca independentă a elevilor la lecțiile de istoria literaturii poate precede expunerea profesorului, dar o poate și însoți, sprijinindu-se una pe alta. Însă, de cele mai multe ori, ea succede transmiterii noilor cunoștințe.

★

În articolul de față ne-am propus ca — pe baza experienței pozitive a pre-

dării istoriei literaturii române în școală și prin experimentarea unor sisteme de lecții — să evidențiem anumite procedee de muncă independentă care se pot utiliza în cadrul lecțiilor de literatură.

Cercetarea se bazează pe consultarea a 20 planuri calendaristice ale profesorilor din raza orașului Cluj, pe observarea a circa 150 lecții de istoria literaturii și pe studierea unor sisteme de lecții care au fost predate după indicațiile noastre: V. Alecsandri, Al. Odobescu, N. Filimon (clasa a IX-a); B. Șt. Delavrancea, I. Creangă (clasa a X-a).

Din consultarea planurilor calendaristice, din observațiile desprinse din asistențele la lecții, am constatat existența unui număr restrîns de procedee de muncă independentă pe care le folosesc profesorii: caracterizări de personaje, găsirea momentelor subiectului unei opere sau a figurilor de stil. Însă și acestea uneori sînt sporadice, în unele cazuri nu sînt încadrate suficient în anumite sisteme de lecții, clasa nu este îndeajuns de pregătită pentru a le rezolva și, ca atare, ele nu aduc un aport deosebit în asimilarea temeinică a cunoștințelor.

In experimentarea sistemelor de lecții am urmărit:

1) Elaborarea și aplicarea în cadrul lecțiilor a anumitor procedee de muncă independentă, determinate în primul rînd de specificul materialului prevăzut de programă.

2) Folosirea activităților independente pentru realizarea mai multor sarcini didactice: comunicarea de cunoștințe, fixarea și verificarea lor, formarea deprinderii de a analiza o operă atît sub raportul conținutului, cît și al realizării ei artistice.

3) Asigurarea însușirii conștiente și temeinice a cunoștințelor prin organizarea lecțiilor în așa fel ca elevii să lucreze intens pe tot parcursul orei de literatură.

Activitatea independentă pe care o desfășoară elevii acasă nu ne-a interesat în mod special, ci numai în măsura în care ea contribuie la activitatea independentă a elevilor sau constituie o premisă pentru activitatea independentă în cadrul lecției de istoria literaturii.

4) Prin aplicarea anumitor procedee de muncă independentă la lecțiile de istoria literaturii am urmărit și îmbogățirea conținutului tipurilor și variantelor de lecții îndeobște cunoscute, printr-o mai mare varietate a activităților pe care le pot desfășura elevii.

Vom prezenta spre exemplificare sistemul de lecții *Ion Creangă* *, așa cum l-am experimentat, — care va ilustra cîteva procedee de muncă independentă adecvate atît conținutului operei, cît și problemelor de măiestrie artistică, integrate fiecărei lecții, contribuind din plin la realizarea sarcinilor didactice propuse pentru studierea acestui scriitor (vezi tabelul anexat).

Inainte de a descrie lecțiile, vrem să arătăm particularitățile folosirii procedeelor de muncă independentă în predarea operei lui I. Creangă.

De multe ori, elevii apreciază subiectiv dificultatea problemei pe care o au de rezolvat și nu văd greutăți acolo unde sînt. In cazul nostru (studierea operei lui I. Creangă), datorită specificului operei — „ușor" accesibilă — și faptului că ei o cunosc din lectura particulară sau din fragmentele citite în clasele V—VIII, o privesc cu „superioritatea" adolescentului care a depășit stadiul basmelor, devenind lector asiduu al romanelor.

Dacă profesorul nu va întrebuința o gamă variată de procedee pentru a-i sti-

---

* *Sistemul de lecții Ion Creangă* a fost experimentat la clasa a X-a A și a X-a C de la Liceul M. Eminescu din Cluj. Lecțiile au fost ținute conform indicațiilor noastre de către prof. Minodora Comes.

nuia permanent în analiza operei scriitorului, atunci la elevi se va forma o atitudine de superficialitate, de autoîncredere, întrucît ei cunosc conținutul. Pentru a preveni această situație și pentru a-i determina pe elevi să vadă în Creangă nu un simplu povestitor hazliu, ci un mare clasic, operele sale trebuie analizate folosind expunerea sau conversația ca introducere în analiză, urmată de munca independentă a elevilor asupra textelor, controlată și eventual completată de profesor. În acest fel, elevii se vor convinge de adevărata valoare a conținutului operei și a măiestriei prozatorului, încercînd totodată un sentiment de satisfacție că prin forțe proprii l-au redescoperit și apropiat și mai mult de ei pe marele clasic.

Pentru a constata stadiul în care se găseau elevii în cunoașterea operei lui I. Creangă înainte de studierea acestei teme, într-o oră aparte am dat elevilor celor două clase un chestionar care cuprindea două întrebări: 1) Care dintre operele lui Creangă v-au plăcut cel mai mult? 2) De ce? Motivați. Dăm rezultatul în procente referitor la răspunsul la prima întrebare.

Nr. crt.	Clase	Nr. total elevi	Care operă v-a plăcut mai mult
1	Cl. a X-a A	32	*Amintiri din copilărie* = 24 elevi (75%) *Moș Ion Roată și Unirea* = 2 elevi (6%) *Harap Alb* = 3 elevi (9%) *Capra cu 3 iezi* = 2 elevi (6%) *Povestea porcului* = 1 elev (3%)
2	Cl. a X-a C	25	*Amintiri din copilărie* = 19 elevi (76%) *Moș Ion Roată și Unirea* = 2 elevi (8%) *Harap Alb* = 2 elevi (8%) *Povestea unui om leneș* = 1 elev (4%) *Soacra cu trei nurori* = 1 elev (4%)

Rezultatul în procente arată că pe majoritatea elevilor din cele două clase opera care i-a impresionat cel mai mult a fost *Amintiri din copilărie*, urmată de povestirea *Moș Ion Roată și Unirea* și de basmul *Harap Alb*. În ce privește motivarea (întrebarea a doua), elevii au dovedit că se găseau la același stadiu limitat de apreciere a operei. *Amintirile din copilărie* sînt apreciate de elevii ambelor clase în formulări ca: „...mi-au plăcut *Amintirile din copilărie* pentru că scriitorul povestește cu mult haz evenimente din copilăria lui — Școala, Scăldatul, La furat cireșe — într-o limbă plină de expresii populare" (răspunsul elevei P.R. din clasa a X-a A) sau: „...M-au impresionat *Amintirile* pentru că prezintă anumite obiceiuri din timpul autorului, scrise într-un stil simplu, încît uneori te amuză" (răspunsul elevului B. T. din clasa a X-a C).

Harap Alb este apreciat de majoritatea elevilor ambelor clase pentru unitatea evenimentelor, pentru optimismul unor personaje, pentru că scriitorul folosește elemente fantastice, iar povestirea *Moș Ion Roată și Unirea* pentru realismul cu care este descrisă Unirea și condițiile ei. Ca o constatare generală a reieșit că elevii apreciază adesea opera nu exprimîndu-și o părere proprie, argumentată, ci mai mult uzitînd de formule consacrate de manualele școlare sau de unele

formule care se pot folosi și pentru aprecierea operelor altor scriitori. Ca atare, sarcinile didactice pe care trebuia să punem accent deosebit erau:

— Aprofundarea prin recitire și analiză independentă, îndrumată de profesor, a operelor reprezentative *(Amintirile din copilărie, Harap Alb).*

— Relevarea caracterului popular și național al operei lui Creangă.

— Relevarea realismului și caracterului satiric al scrierilor sale.

— Relevarea originalității prozatorului moldovean — specificul narațiunii, oralitatea stilului, umorul.

— Sublinierea contribuției scriitorului la dezvoltarea limbii și literaturii române.

Planul tematic și formele de muncă independentă au fost concepute după cum se vede în tabelul anexat.

Ținînd seama de aceste considerații, lecțiile au fost organizate în felul următor:

Pentru a realiza sarcina fundamentală a *primei lecții* — comunicare de noi cunoștințe — profesorul a scris mai întîi pe tablă planul după care și-a desfășurat expunerea privind *Viața și activitatea creatoare a lui Ion Creangă.* Acest plan a cuprins: Locul și data nașterii; familia scriitorului; copilăria și adolescența; studiile; debutul; prieteniile lui Creangă cu alți scriitori; poveștile și Amintirile sale; moartea scriitorului.

Profesorul a cerut elevilor să urmărească, pe parcursul lecției, acest plan și concomitent, pe baza expunerii sale, fiecare să-și ia notițe în mod sistematic. Totodată, li s-a atras atenția că, atunci cînd activitatea lui Creangă va avea tangențe și cu a altor scriitori deja studiați, vor fi întrebați pentru a-și reaminti.

Predîndu-se cronologic, în momentul cînd s-a ajuns la relatarea prieteniei celor doi scriitori moldoveni (I. Creangă și M. Eminescu), li s-a dat elevilor o activitate independentă cu caracter recapitulativ pe tema *Prietenia lui I. Creangă cu M. Eminescu și însemnătatea ei pentru activitatea de scriitor a humuleșteanului.* Această temă a fost efectuată oral, folosind cunoștințele acumulate în clasele V—VIII sau cu ocazia predării biografiei lui M. Eminescu și din lectura particulară (M. Sadoveanu, Cezar Petrescu etc.). Din discuțiile cu elevii (prin sondaj) s-a constatat că ei aveau cunoștințele necesare pentru a executa această sarcină în mod independent. Ei au sesizat esențialul faptul că pe cei doi scriitori i-a apropiat dragostea față de popor și de creațiile lui, aversiunea față de snobismul și superficialitatea lumii burgheze și că, la stăruința poetului, Creangă a scris basmele și Amintirile sale.

La această lecție elevii au desfășurat două forme ale muncii independente: prima — urmărind planul de la tablă și expunerea profesorului, elevii s-au străduit să sintetizeze în scris conținutul lecției; a doua activitate a avut un aspect recapitulativ, în sensul că elevii au fost puși în situația să-și reamintească cunoștințe mai vechi pentru a le asocia celor noi. În felul acesta cunoștințele noi au fost însușite în mod conștient și activ, iar prin recapitularea celor vechi și raportarea lor la cele mai recente s-au creat la elevi noi asociații.

Lecția a doua cu subiectul *Harap Alb, analiză literară* a început cu o activitate independentă cu caracter de fixare și într-o oarecare măsură și de verificare a cunoștințelor. Sub supravegherea profesorului, li s-a cerut elevilor să grupeze opera lui Creangă pe specii cultivate: povești, povestiri, Amintiri, caracterizînd în general primul compartiment — poveștile. Prin această activitate independentă, desfășurată oral, s-a realizat nu numai o scurtă verificare frontală a cunoștințelor elevilor acumulate în lecția anterioară, dar ea a servit și ca etapă pregătitoare pentru predarea noilor cunoștințe. Avînd tabloul operei lui Creangă

deja conturat, profesorul a putut să anunțe titlul lecției noi și să încadreze basmul *Harap Alb* într-unul din compartimentele creației lui Creangă.

In prima etapă a predării, profesorul a stabilit cu elevii următorul plan de analiză: geneza basmului, tema, momentele subiectului, ideea. Celelalte aspecte (compoziția, personaje, elemente fantastice și realiste, limba) au fost numai enunțate, ele constituind tema muncii independente cu titlul *Îmbinarea elementelor fantastice cu cele realiste în basmul lui I. Creangă*, temă efectuată în scris de către elevi, fiecare avînd textul basmului în față. Elevii trebuiau să observe aceste elemente atît în construcția personajelor, cît și în compoziția basmului. Din citirea mai multor lucrări, la sfîrșitul lecției a reieșit faptul că elevii au sesizat și comentat elementele fantastice și realiste — unii au găsit mai multe elemente în compoziția basmului, iar alții în construcția personajelor. S-a constatat că ei au argumentat cu prisosință în lucrările lor independente afirmația lui G. Ibrăileanu, din articolul citit acasă, potrivit căreia „Poveștile lui Creangă sînt bucăți rupte din viața poporului moldovenesc"... (că) „Ochilă, Flămînzilă,... sînt flăcăii șugubeți și «ai dracului», ca și dascălii Mogorojia, Trăsnea și ceilalți din Amintiri, numai cît tratați epic"[2]. Elevii au arătat, de exemplu, în legătură cu acele personaje hiperbolice, că fantasticul constă în puterea lor de forțe telurice, însă servesc și sînt supuse lui Harap Alb, iar realismul se degajă din grotescul portretelor și mai ales din comportarea acestor făpturi hilare la curtea împăratului Roșu. Prin confruntarea mai multor lucrări și prin completările profesorului, elevii și-au conturat imaginea asupra subiectului lecției.

Pe parcursul analizei acestui basm, conversația profesorului cu clasa, în prima parte a predării, a fost completată de o activitate independentă care a ocupat 1/2 din lecție, elevii trebuind să analizeze tocmai specificul basmului — elementele fantastice și realiste. In acest sens, ei au fost nevoiți să apeleze la cunoștințele lor de teoria literaturii cu privire la basm ca specie a genului epic, iar profesorul a avut prilejul să constate cum le aplică ei în mod creator la analiza unui basm cult.

Lecția a treia, fiind o lecție combinată, a început cu o chestionare orală asupra cunoștințelor elevilor privind basmul lui I. Creangă în general și asupra operei *Harap Alb* în special. S-a urmărit atît calitatea și volumul cunoștințelor, cît și priceperea elevilor de a efectua o nouă sistematizare a cunoștințelor pentru a argumenta teza — *Cum a prelucrat Creangă basmul popular*. Profesorul a cerut elevilor să se refere nu numai la basmul analizat în clasă, ci și la cele pe care le-au avut de citit ca temă pentru acasă.

Predarea cunoștințelor noi a constat din analiza conținutului *Amintirilor* lui I. Creangă, dar și această analiză a decurs numai parțial prin conversație privind geneza și conținutul operei. A urmat apoi munca independentă desfășurată de elevi oral, avînd aspect recapitulativ. Elevii au fost solicitați să-și amintească în ce constă caracterul popular, național și realist al unei opere. Această activitate a ușurat analiza independentă, în scris, a *Amintirilor* pe care elevii au efectuat-o în continuare.

Tema muncii independente pe care elevii au efectuat-o în scris a fost *În ce constă caracterul popular, național și realist al Amintirilor*. In ultimele 15 minute ale lecției s-a trecut la o verificare, mai mult calitativă, a muncii independente — cîte un elev citea ceea ce a scris el la o singură problemă. S-au

[2] G. Ibrăileanu: *Povestirile lui Creangă*, Pagini alese, vol. II, ESPLA, 1957, p. 48.

citit cîte trei lucrări diferite pentru fiecare problemă. Unii elevi au confundat cîteva trăsături ale caracterului popular cu cele ale specificului național, le-au considerat ca fiind note comune: caracterul de monografie a satului românesc al *Amintirilor;* topografia și etnografia Humuleștilor și satele învecinate; tradiții și obiceiuri; trăsăturile morale ale omului din popor etc. În discuția de încheiere, prin confruntarea opiniilor celorlalți elevi asupra lucrărilor citite, s-a ajuns la o delimitare și sistematizare a celor trei laturi ale analizei conținutului *Amintirilor,* elevii care au făcut greșeli corectîndu-și tema.

Specific acestui procedeu al muncii independente este faptul că profesorul a avut un rol important atît în pregătirea elevilor pentru rezolvarea temei independente, cît și în controlul cunoștințelor și corectarea unor confuzii prezente în unele lucrări ale elevilor. Munca independentă s-a folosit cu scopul de a-i deprinde pe elevi să analizeze independent conținutul unei opere.

Lecția a patra, cu subiectul *Măiestria artistică a prozatorului în Amintiri din copilărie,* a fost efectuată aproape în întregime prin muncă independentă asupra textului. Elevii au alcătuit, sub supravegherea profesorului, următorul plan, scris pe tablă, pentru a le servi ca ghid în tratarea problemelor.

1 — Compoziția *Amintirilor.*

2 — Narațiunea, ritmul ei. Cu ce alte moduri de expunere se îmbină.

3 — Procedeele de caracterizare a personajelor.

4 — Limba prozatorului.

5 — Oralitatea stilului.

6 — Umorul, nuanțele comicului.

Tema aceasta a fost rezolvată de către elevi în scris. În ultimul sfert de oră, citindu-se cîteva lucrări ale elevilor, s-a constatat că și compoziția și mijloacele lingvistice au fost amplu analizate. Totuși, problema comicului a fost tratată simplist. Datorită perceperii neaprofundate a acestei categorii estetice, elevii nu au sesizat și nu au motivat diferitele nuanțe ale comicului. Elevii nu au știut să facă următoarea disociere „Comicul se deosebește de ceea ce este amuzant, hazliu, ridicol, printr-o semnificație socială largă, chiar indirect exprimată"[3].

În *Amintiri din copilărie* Creangă folosește o variată gamă de nuanțe ale comicului, de la gluma naivă, plină de voioșie, la ironie și autoironie, de la umorul țărănesc, adesea bolovănos, la treapta superioară a comicului — satira. Elevii nu au perceput independent (și este destul de greu) ce reprezintă umorul (o critică care neagă numai anumite laturi negative ale fenomenelor sau ale personajelor — autoironizarea unor deprinderi ale lui Nică, ironizarea defectelor unor personaje pozitive: bunica — plîngăreață, Smaranda — bisericoasă) și ce reprezintă satira (o critică emoțională specifică, care neagă obiectul său — prin satirizarea comică a clerului autorul neagă indirect esența instituției și a slujitorilor ei). Profesorul a argumentat cu citate din text toate completările făcute în legătură cu această problemă. Ca temă pentru acasă li s-a dat elevilor să recapituleze întregul material parcurs în cele 4 ore.

Specific acestui procedeu al muncii independente este faptul că el a solicitat elevilor analiza independentă a tuturor elementelor artei de prozator a lui Creangă. Profesorul a adus numai completări în partea de sfîrșit a lecției, acolo unde elevii nu au analizat suficient de bine un aspect al măiestriei autorului — comicul. Pe parcursul efectuării muncii independente, elevii au apelat la cunoștin-

[3] I. Borev, *Comicul, Sistemul categoriilor estetice,* Editura științifică, 1963, p. 290.

țele acumulate din citirea acasă a unui material critic indicat în acest sens *.

Lecția care a încheiat sistemul — cu subiectul *Contribuția lui I. Creangă la dezvoltarea literaturii române* — fiind o lecție de sinteză, tema independentă scrisă trebuia să fie precedată de o etapă pregătitoare desfășurată tot ca o activitate independentă, dar orală, cu scopul de a reactualiza în mintea elevilor cunoștințe din clasele a IX-a și a X-a referitoare la contribuția altor scriitori care au cultivat genul amintirilor (C. Negruzzi, A. Russo, V. Alecsandri) sau basmul (Al. Odobescu, M. Eminescu, I. Slavici). S-a scos în evidență faptul că, spre deosebire de aceștia, Creangă scrie primul și întregul roman al copilăriei țărănești în literatura noastră, iar în privința basmului, însușindu-și perfect concepția despre lume a poporului, el povestește ca un țăran hîtru și folosește cu multă îndemînare cadrul basmului clasic popular.

Avînd aceste jaloane, elevii au putut să trateze independent (în scris) tema lecției *Contribuția lui I. Creangă la dezvoltarea literaturii române*. Elevii s-au bazat pe cunoștințele deja acumulate în lecțiile precedente și pe materialul critic citit în prealabil acasă **.

Dacă temele independente scrise date la analiza basmului *Harap Alb* și la analiza *Amintirilor din copilărie* au vizat asimilarea independentă de cunoștințe privind conținutul sau forma unei opere literare și formarea deprinderii de analiză literară independentă, tema independentă dată la ultima lecție i-a pus în situația să recapituleze, să sintetizeze aceste cunoștințe. Munca independentă desfășurată la lecțiile de analiză literară a avut un caracter practic, fiind efectuată pe baza utilizării textului operei, pe cînd la ultima oră a fost efectuată o activitate independentă teoretică, fără utilizarea directă a operei. Ea reclama din partea elevilor o privire de sinteză și o judicioasă comparare cu alți scriitori, pentru a determina locul pe care-l ocupă acest mare clasic în literatura noastră. Majoritatea lucrărilor au cuprins principalele probleme care configurează specificul personalității prozatorului moldovean în dezvoltarea epicii noastre.

Procedeele de muncă independentă — adică pregătirea elevilor pentru efectuarea temei independente, executarea ei, scris sau oral, controlul asupra calității și eficienței ei — au dovedit că elevii au formulat și argumentat opinii proprii în analiza nemijlocită a operelor respective. Acesta a fost un indiciu sigur că ei au reușit prin muncă independentă, fără utilizarea manualului, fără să asculte expunerea profesorului, să aibă o viziune proprie asupra operei lui I. Creangă, pe care au exprimat-o în cuvinte și expresii ce le aparțin. Înseamnă că imaginația lor reproductivă, pe parcursul diverselor procedee de muncă independentă utilizate, s-a adaptat cu ușurință la particularitățile textului literar analizat [4].

În sistemul experimentat am utilizat variate forme ale muncii independente: de la cele cu caracter mai puțin independent — procedeele din prima lecție —, pînă la cele cu un pronunțat caracter independent și creator — din lecțiile a doua, a treia și a patra.

Procedeele întrebuințate au vizat realizarea mai multor sarcini didactice ale tipului respectiv:

---

* Zoe Dumitrescu-Bușulenga, *Cîteva observații pe marginea stilului lui I. Creangă* în *„Ion Creangă"*, Editura pentru literatură, Buc., 1963, p. 201—225.

** Zoe Dumitrescu-Bușulenga, *Realismul lui I. Creangă în literatura română*, *Op. cit.*, p. 227—234.

[4] Al. Roșca, *Înțelegerea unor texte literare* în *Tratat de psihologie experimentală*, Edit. Acad. R.P.R., Buc., p. 192.

— Comunicare de cunoștințe — procedeele folosite în prima, a doua și a treia lecție.

— Fixarea și aplicarea cunoștințelor în special procedeele de muncă independentă întrebuințate în lecția a patra.

— Recapitularea și sistematizarea cunoștințelor — procedeele aplicate în ultima lecție din sistem, ca și cele desfășurate oral în prima și a treia lecție.

— Verificarea cunoștințelor — procedeul folosit în lecția a treia, precum și procedeele folosite în lecția a cincea, care au avut caracter de recapitulare, dar și de verificare a cunoștințelor însușite în lecțiile anterioare, consacrate studierii operei lui Creangă.

Activitățile independente întrebuințate au fost în număr de: 6 oral și 5 scris. Alegerea formei — orală sau scrisă — s-a făcut în funcție de conținutul materialului și de timpul acordat pentru rezolvarea sarcinii respective. În cadrul sistemului nostru, activitățile independente desfășurate oral au servit aproape totdeauna și ca etapă pregătitoare pentru desfășurarea activităților efectuate scris — care, după părerea noastră, au prin excelență un caracter independent și creator.

Elevii au fost ajutați de către profesor numai în pregătirea muncii independente și eventual, după efectuarea ei, pentru a fi completată.

În ce privește structura celor cinci lecții, prin aplicarea procedeelor de muncă independentă fiecare lecție în parte a cuprins o mai mare varietate de activități. Cunoștințele noi au fost asociate tot timpul cu cele însușite anterior (prima lecție, a doua și a treia). Elevii și-au consolidat deprinderea de analiză literară la lecțiile a doua, a treia și a patra, cînd singuri, cu textul în față, au efectuat anumite teme în scris. La lecția a cincea ei și-au exercitat capacitatea de sinteză.

Ca teme pentru acasă, elevii au fost obligați să citească scurte materiale de istorie literară (G. Ibrăileanu, Zoe Dumitrescu-Bușulenga) care le-au servit ca orientare generală în efectuarea muncii independente.

Din sistemele de lecții experimentate pînă acum, am constatat că procedeele de muncă independentă, pentru a-și arăta eficiența nu numai în acumularea unui volum de cunoștințe privind istoria literaturii, ci mai ales în însușirea selectivă și temeinică a acestora, trebuie să cuprindă mai puține teme cu caracter descriptiv — enumerativ (de exemplu: „Arătați care sînt figurile de stil — epitete, comparații etc. din poezia *Noapte de vară*" sau „Enumerați proverbele, locuțiunile verbale din *Amintiri din copilărie*"), care solicită numai memoria elevilor și adesea ei înșiră ca pe un răboj faptele de limbă respective, fără a le interpreta.

Încercările au scos în evidență utilitatea anumitor teme care suscită interesul elevilor, gîndirea noțională și cea în imagini fiind permanent în activitate:

1) *Teme care solicită elevilor analiza unei opere pentru a argumenta o teză.* De exemplu, pentru a dovedi influența folclorului asupra poeziei lui V. Alecsandri, elevii au analizat poezia acestuia *Cîntec haiducesc*, sub forma unei activități independente — *Elemente ale poeziei populare în Cîntec haiducesc.*

2) *Teme care verifică priceperea elevilor de a folosi și aplica cunoștințele de teorie literară în studiul istoriei literaturii.* De exemplu, în caracterizarea independentă a personajului „Chiriță" din piesa lui V. Alecsandri, elevii au fost nevoiți să aplice cunoștințele lor de teoria literaturii privind comicul de situație, de intrigă, de limbaj.

3) *Teme care verifică deprinderea de analiză a mijloacelor artistice specifice unui scriitor, pentru a caracteriza originalitatea stilului său* (De exemplu:

Planul tematic al sistemului de lecţii

Nr. lecţiei în sistem	Subiectul lecţiei	Scopul	Tipul lecţiei varianta tipului	Metode
1	Viaţa şi activitatea lui I. Creangă	Prin cunoaşterea vieţii scriitorului se urmăreşte crearea premiselor pentru înţelegerea operei şi trezirea admiraţiei faţă de personalitatea artistică a lui Creangă	Comunicare de noi cunoştinţe. Varianta: introductivă.	Expunerea Conversaţia
2	Poveştile. Povestea *Harap Alb*	Subliniind conflictul social dintre asupritori şi asupriţi, reprezentaţi în operă prin simbolul binelui şi răului, se trezesc la elevi ura şi indignarea faţă de asupritori şi simpatia pentru oameni din popor. Dezvoltarea deprinderii de analiză literară.	Comunicare de noi cunoştinţe. Varianta: analiză literară (integrală)	Conversaţia
3	*Amintiri din copilărie* (conţinutul operei)	Prin cunoaşterea acestei monografii a satului moldovean de la mijlocul sec. al 19-lea se urmăreşte relevarea caracterului popular, naţional şi realist al operei.	Combinată. Varianta: analiza literară (a conţinutului operei)	Conversaţia
4	*Amintiri din copilărie* (măiestria artistică)	Analizînd problemele de măiestrie artistică din Amintiri se va consolida la elevi sentimentul de preţuire şi admiraţie pentru arta de povestitor a lui Creangă.	Fixare şi aplicare. Varianta: analiză literară (a formei operei).	Conversaţia
5	Contribuţia lui I. Creangă la dezvoltarea limbii şi literaturii române	Sintetizînd trăsăturile caracteristice operei lui Creangă, elevii vor desprinde contribuţia adusă de prozator la dezvoltarea genului epic şi îi vor fixa locul în istoria literaturii noastre.	Recapitulare şi sistematizare. Varianta: lecţie de caracterizare a întregii activităţi a scriitorului.	Conversaţia

I. Creangă (clasa a X-a)

Procedeele şi conţinutul muncii independente	Sarcina didactică realizată prin munca independentă				Forma muncii independente		Teme pentru acasă
	Comunicarea de noi cunoştinţe	Fixarea şi aplicarea cunoştinţelor	Recapitularea şi sistematizarea cunoştinţelor	Verificarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor	Oral	Scris	
— Urmărirea planului expunerii profesorului şi concomitent luarea de notiţe.	×					×	— Basmul *Harap Alb.*
— Reamintirea unor cunoştinţe vechi pentru a fi asociate celor noi: Prietenia lui M. Eminescu cu I. Creangă, însemnătatea ei pentru prozator.			×		×		— *G. Ibrăileanu.* Povestirile lui Creangă.
— Gruparea activităţii creatoare a lui Creangă pe specii: Poveşti, Povestiri, Amintiri.		×			×		— De citit: Alte poveşti ale scriitorului.
— Aplicarea cunoştinţelor de teorie literară privind basmul popular în analiza unui basm cult: Elemente fantastice şi realiste în basmul *Harap Alb.*	×					×	— De observat: Cum a prelucrat Creangă basmul popular.
— Chestionarea orală: Cum a prelucrat Creangă basmul popular.				×	×		— De citit: *Amintiri din copilărie.*
— Recapitularea cunoştinţelor de teoria literaturii referitoare la caracterul popular, naţional şi realist al unei opere literare.			×		×		— Zoe Dumitrescu-Buşulenga: *Câteva observaţii pe marginea stilului lui I. Creangă.*
— Analiza independentă a conţinutului Amintirilor: caracterul popular, naţional şi realist al operei lui Creangă.	×					×	
— Alcătuirea unui plan servind ca ghid pentru analiza formei artistice a *Amintirilor.*		×			×		— De citit: Zoe Dumitrescu-Buşulenga: *Realismul lui I. Creangă în literatura română.*
— Analiza independentă a problemelor măiestriei artistice a prozatorului în *Amintiri.*		×				×	
— Recapitularea unor cunoştinţe de istorie literară din cl. IX—X pentru a fi asociate celor noi.			×	×	×		—
— Sintetizarea cunoştinţelor (din lecţiile nr. 2, 3, 4) despre opera lui Creangă: Tratarea în scris a temei *Contribuţia lui Creangă la dezvoltarea literaturii române.*			×	×		×	

Sobrietatea stilului în proza lui Rebreanu. Specificul narațiunii la Creangă).

4) *Teme care cer elevilor sistematizarea cunoștințelor de istoria literaturii prin sinteză, comparare, disociere* (De exemplu: Contribuția lui Creangă la dezvoltarea literaturii române). Prin sintetizarea laturilor esențiale ale operei, prin compararea și disocierea artei sale, față de predecesori sau de contemporani, elevii au reliefat contribuția și locul pe care-l ocupă scriitorul în literatura noastră clasică.

Important este ca orice temă independentă să fie perfect adaptată conținutului materialului care trebuie însușit și nivelului de pregătire a elevilor. Munca independentă la istoria literaturii poate fi folosită în orice etapă a lecției, la verificare ca și la predare, și se poate include cu ușurință mai ales în cadrul lecțiilor de analiză literară și a celor de fixare, de sinteză. Utilizarea acesteia înlătură căderea în pasivitate a elevilor, obligîndu-i la un plus de energie psihică pentru rezolvarea ei. Totodată, activitatea independentă a elevilor la lecția de istoria literaturii le stimulează gîndirea și le formează un limbaj propriu cu care operează cu mai mare ușurință în acumularea de cunoștințe prin efort propriu. Acest fapt duce la găsirea unui stil personal în aprecierea operei literare, atît de necesar în rezolvarea temelor pentru acasă și chiar în citirea oricărei cărți.

Natural, elevii trebuie obișnuiți treptat cu munca independentă, mergîndu-se de la activități care solicită un efort mai mic la cele care reclamă un efort și o pasiune crescîndă pentru ei, de la analiza independentă a unei singure laturi a operei literare la analiza ei integrală. În acest sens profesorul are un rol important. Numai pe baza unei sistematice munci de îndrumare și control din partea lui, elevii vor stăpîni pe deplin diferite modalități ale muncii independente privind rezolvarea oricărei sarcini în cadrul lecției de istoria literaturii.

Profesorul trebuie să-și planifice din timp — în cadrul fiecărui sistem de lecții — procedeul de muncă independentă cît mai adecvat conținutului materialului de predat. Știind cînd este necesară îndrumarea sa — înaintea, în timpul efectuării muncii independente sau chiar după rezolvarea ei — profesorul creează condiții optime elevilor și aceștia capătă cu timpul încredere în forțele proprii.

Asist. univ. VISTIAN GOIA
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj

DE PESTE HOTARE

PREOCUPĂRI EDUCATIVE ALE ȘCOLII DIN R. P. UNGARĂ

Școala și slujitorii ei din R. P. Ungară sînt intens preocupați de consolidarea reformei școlare înfăptuită în R.P.U. și care a avut drept obiectiv fundamental legarea tot mai strînsă a învățămîntului de viață, de practica construcției socialismului.

Din cercul larg de probleme care-i interesează și le reține atenția în domeniul învățămîntului, preocupările de natură educativă, privind *găsirea celor mai eficiente forme și mijloace de educație, pentru îmbunătățirea muncii de educație comunistă a tineretului*, constituie preocupări fundamentale.

De intensitatea acestei preocupări ne-am putut convinge personal în cadrul unui schimb de experiență efectuat în acest an în R. P. Ungară. Din problematica vastă a studiilor și experimentelor pedagogice în curs de desfășurare în R.P.U., în acest domeniu, ne vom opri asupra cîtorva mai semnificative, mai amplu dezbătute și care au dat deja unele roade în practica școlară.

Astfel, dintre problemele care solicită mai multă atenție opiniei publice și a cercurilor de specialitate din R. P. Ungară în ultima perioadă, am reținut *preocupările pentru ridicarea nivelului educației moral-politice a elevilor, în indisolubilă legătură cu formația intelectual-culturală a tineretului și cu realizarea unei legături cît mai strînse a întregii munci educative cu viața, cu cerințele societății socialiste în continuă dezvoltare.*

Problema fundamentală care preocupă și trezește vii dezbateri este cea a formării și educării conștiinței socialiste în rîndurile tinerilor.

Cum trebuie educat tineretul, care este profilul necesar, ce trăsături ale conștiinței socialiste trebuie să fie cultivate, cum să se realizeze eficient o astfel de educație, iată numai cîteva din aspectele problemei. Ele sînt dezbătute nu numai de educatori și de pedagogi, ci și de sociologi, filozofi ș. a. Un exemplu concludent îl oferă sesiunea Academiei de științe din R.P.U.[1]. La această sesiune, secția de științe sociale a dezbătut tema : *Problemele teoretice și practice ale formării conștiinței socialiste.*

Dezvoltarea producției socialiste moderne, introducerea tehnicii avansate, a automatizării și chimizării producției, a electronicii etc., precum și cerințele vieții sociale care reclamă participarea activă și conștientă a fiecărui membru al societății la opera vastă de construcție socială, impun rezolvarea de către școală în condiții optime a sarcinilor formării și educării conștiinței socialiste a tineretului. Procesul realizării acestei sarcini educative fundamentale necesită însă un studiu

[1] Intre 20—22 aprilie 1965 a avut loc sesiunea de comunicări a Academiei de științe a R.P.U.

amănunțit și profund în vederea optimizării lui. Educarea conștiinței socialiste se realizează în bune condițiuni, după cum sublinia pe bună dreptate profesorul Ioszef Szigeti, doctor în științe filozofice [2], atunci cînd predarea cunoștințelor teoretice nu este ruptă de aplicarea lor în practică, în viață și atunci cînd tînărul, utilizînd cunoștințele asimilate, se poate orienta în mod corespunzător în viața de zi cu zi, în modul său de muncă și de viață, atunci cînd el constată că între teorie și practică nu există contradicții. Această teză are numeroase implicații asupra organizării procesului instructiv-educativ, dintre care nu este lipsită de importanță nici cea referitoare la sporirea efectului educativ al transmiterii și asimilării cunoștințelor științifice. În condițiile contemporane ale revoluției tehnico-științifice mondiale, cu vastele sale repercusiuni asupra cunoașterii umane și asupra muncii productive, formarea conștiinței socialiste devine mai complexă și capătă aspecte specifice. Automatizarea, tehnica modernă, introducerea electrotehnicii, a ciberneticii în producție etc., reclamă de la om pretenții din ce în ce mai mari, nu numai de ordin intelectual, ci și de ordin moral, o personalitate creatoare, capabilă de inițiativă și de răspundere, cu o viziune largă asupra problemelor economice și sociale.

Cu toate că importanța formării conștiinței și a personalității tînărului de astăzi este unanim recunoscută, cu toată evidența factorilor noi, specifici ai vieții contemporane și a rolului și influenței lor asupra conștiinței tinerilor, legitățile acestei dezvoltări și mai cu seamă aspectele morale ale problemei sînt încă insuficient studiate și cunoscute.

Pedagogia și psihologia trebuie să contribuie mai mult la rezolvarea acestor probleme complexe și de o deosebită actualitate. În intervenția sa [3], Lajos Bartho — directorul secției de psihologie a Academiei R.P.U. — sublinia necesitatea de a se fundamenta amplu și precis rolul diferitelor componente ce contribuie la formarea conștiinței socialiste, — elementul ideologic, afectiv și voițional — în unitatea și specificitatea lor, necesitatea de a se analiza amănunțit modalitățile înfăptuirii — pe diferite trepte și în diferite împrejurări — a unității dintre instrucție și educație.

La formarea personalității tînărului contemporan contribuie în mod simțitor influența mediului social, a presei, a radioului și a televiziunii, a teatrului, cinematografului, literaturii ș.a.m.d. Rolul și influența factorilor educativi extrașcolari și corelarea lor cu factorul școlar, după cum s-a menționat la sesiune, nu au constituit încă obiectul unor studii temeinice. Deseori, din cauza acestei situații, se fac unele aprecieri generale, care nu dau posibilitatea dirijării și orientării precise, eficiente a acestor influențe spre scopul fundamental al educației comuniste. Acest fapt nu facilitează în măsura necesară desfășurarea muncii de pregătire a tinerilor pentru însușirea și valorificarea corespunzătoare a acestor surse de informare și influență.

Una dintre sarcinile însemnate ale pedagogiei și psihologiei în etapa actuală, care a reținut atenția participanților la sesiunea mai sus amintită, a fost cea privitoare la studierea căilor și a mijloacelor de înlăturare a rămășițelor și mentalităților dăunătoare ce se mai mențin în conștiința oamenilor. Toate aceste sarcini referitoare la formarea și la dezvoltarea conștiinței socialiste pedagogia nu le poate rezolva decît în strînsă legătură cu celelalte științe și cu practica școlară.

---

[2] I. Szigeti, *Rolul științelor sociale în dezvoltarea conștiinței sociale.*

[3] Lajos Bartho, *Contribuția psihologiei la formarea și dezvoltarea conștiinței sociale.*

Dezbaterea a relevat şi un alt aspect care merită a reţine atenţia. Este vorba — după cum se sublinia şi în comunicarea[4] profesorului Lajos Telekes, doctor în ştiinţe istorice — despre rolul factorului subiectiv în dezvoltarea conştiinţei socialiste. Socialismul a ridicat munca maselor poporului la nivelul creaţiei istorice conştiente. Totodată, fiecare membru al societăţii participă la propria sa instrucţie şi desăvîrşire morală şi intelectuală; societatea noastră cere fiecăruia să devină capabil să-şi controleze şi să aprecieze just — pe fundalul cerinţelor sociale — faptele şi munca sa proprie şi să le dirijeze în mod conştient şi eficient.

Dezbaterea problemelor formării conştiinţei sociale în cadrul unor sesiuni ale Academei R.P.U. se conjugă cu efortul susţinut al şcolii, al corpului profesoral şi al organizaţiilor de tineret şi copii, în vederea ridicării nivelului muncii educative. Pe linia acestor preocupări, este de semnalat introducerea programei muncii educative în şcolile generale, pentru clasele V—VIII. *Programa muncii educative pentru elevii şcolilor de 8 ani* se opreşte asupra unor aspecte importante ale educaţiei comuniste, multilaterale şi anume: *educaţia fizică şi călirea organismului, educaţia politică, educaţia în spiritul patriotismului şi al internaţionalismului proletar, educaţia prin muncă, educaţia umanismului socialist şi a colectivismului, educaţia estetică.*

După cît se poate observa din enumerarea obiectivelor programei, rezultă că — fără a se neglija vreun domeniu al educaţiei comuniste — se urmăreşte în mod deosebit îmbunătăţirea educaţiei etico-politice a elevilor. Programa îşi propune să realizeze o coordonare a eforturilor tuturor factorilor educativi în acest domeniu şi să introducă sistematizarea şi continuitatea muncii educative. După prezentarea obiectelor şi a sarcinilor generale, programa cuprinde detaliat cerinţele a căror realizare contribuie la înfăptuirea scopurilor stabilite. Prevederile programei sînt stabilite pe clase şi asigură defalcarea fiecărui obiectiv în parte în sarcini specifice, potrivit vîrstei elevilor şi cerinţelor de înfăptuit în domeniul respectiv, la nivelul clasei respective. În dreptul fiecărui paragraf sînt menţionate şi acţiuni educative recomandate a fi organizate cu elevii. De pildă, în vederea educării dragostei faţă de patrie şi a internaţionalismului proletar, se indică următoarele sarcini pentru elevii clasei a V-a:

— să observe fauna şi flora ţinutului înconjurător;

— să ocrotească natura, pomii, plantele şi animalele folositoare şi să-i îndemne şi pe cei mai mici la aceasta;

— să ia parte la îngrijirea parcurilor şi la ocrotirea lor;

— să strîngă vederi privind cele mai frumoase locuri ale ţării şi să corespondeze cu şcolile din alte regiuni ale ţării;

— să se străduiască să păzească ordinea şi curăţenia şcolii, a casei, a satului, a oraşului;

— în excursie să se intereseze de trecutul istoric al locurilor pe care le vizitează, să-şi procure vederi ale monumentelor istorice sau să le fotografieze, să le deseneze etc.;

— să observe cum reflectă povestirile populare relaţiile din trecut dintre cei săraci şi cei bogaţi. Să se străduiască să afle de la părinţi şi de la adulţi date despre viaţa poporului în trecut şi să o compare cu viaţa de astăzi; să înţeleagă viaţa fericită, viaţa lipsită de asuprire şi de exploatare a poporului, a tineretului şi a copiilor în socialism;

— pionierii să strîngă date despre cei care au luptat în trecut pentru fericirea poporului;

[4] Lajos Telekes, *Importanţa ştiinţelor istorice pentru educarea conştiinţei socialiste.*

— să respecte şi să iubească pe cei care activează în armata populară, să invite la adunări pionereşti sau la întîlniri pe ostaşi şi ofiţeri ai armatei populare;

— să cunoască pe fruntaşii din producţie, precum şi realizările lor şi să le urmeze pilda;

— să se străduiască ca prin disciplină şi învăţătură să-şi manifeste respectul şi dragostea pentru oamenii muncii, pentru patrie.

Faţă de aceste sarcini ale şcolarului din clasa a V-a, în clasele următoare se adaugă sarcini noi. Astfel, în clasa a VI-a, tot în domeniul educaţiei patriotice şi internaţionaliste, apar cerinţe privind atitudinea în timpul cînd se cîntă imnul de stat, faţă de simbolurile ţării (stemă, steag) şi datoria de a explica celor mai mici ce semnificaţie au aceste simboluri, cum trebuie să-ţi iubeşti ţara şi ce înseamnă aceasta; se mai prevede ca elevii să participe la plantări de pomi, la îngrijirea parcurilor, a livezilor etc., să participe la discuţii purtate cu participanţii la mişcarea revoluţionară a clasei muncitoare, să corespondeze cu copiii din alte ţări, să cunoască viaţa altor popoare ş.a.m.d.

Interesante şi utile sînt sarcinile prevăzute în legătură cu educaţia prin muncă şi cu educaţia estetică. In legătură cu educaţia prin muncă, de exemplu, se indică cultivarea dragostei şi educarea atitudinii corecte faţă de învăţătură, autoservirea, lucrări în gospodărie, muncă obştească, apărarea şi aprecierea avutului obştesc, pregătirea pentru viaţă şi pentru alegerea meseriei ş.a., iar în domeniul educaţiei estetice, în afara cultivării gustului pentru frumosul din natură şi din artă, se dau indicaţii privind estetica comportării, estetica muncii şi a rezultatelor ei etc.

Realizarea sarcinilor prevăzute de programă presupune o coordonare a activităţii instructiv-educative conţinută în diferite programe de învăţămînt cu cea pe care o organizează şi o desfăşoară dirigintele clasei. In îndrumările care însoţesc această programă se subliniază rolul deosebit al profesorilor clasei, al colectivului pedagogic în înfăptuirea unitară a sarcinilor educaţiei comuniste a elevilor şi se insistă totodată asupra sarcinilor dirigintelui clasei în acest domeniu.

Indeplinirea prevederilor programei presupune totodată o corelare a activităţilor şcolare cu cele extraşcolare, o colaborare eficientă, organizată, continuă şi sistematică cu organizaţiile de tineret şi de copii, care îşi aduc aportul lor însemnat la educaţia moral-politică a elevilor, care sprijină şcoala în mobilizarea acestora pentru rezultate cît mai bune la învăţătură şi în activitatea obştească. Asupra acestei colaborări şi a formelor sale concrete de realizare insistă de altfel şi autorii programei în îndrumările ce o însoţesc privind modalităţile aplicării ei.

Merită să fie subliniate şi aspectele pozitive ale programei, care — deja utilizată în practica şcolilor de 8 ani — a dat de pe acum rezultate pozitive concrete în ridicarea nivelului muncii educative. Ne referim îndeosebi la faptul că programa reuşeşte să fixeze un cadru precis, un program concret şi unitar de muncă educativă, program atotcuprinzător şi totodată diferenţiat pe vîrste (clase), reunind cerinţe şi mijloace de educaţie diverse, provenind atît din conţinutul procesului de învăţămînt şi din activitatea şcolară, cît şi din procesul vieţii şi activităţii copiilor în afară de şcoală. Prin aceasta, programa reprezintă un pas concret înainte pe calea realizării unităţii dintre instrucţie şi educaţie, dintre educaţia dată în şcoală şi cea primită din afara ei, aspecte asupra cărora s-a insistat şi în sesiunea respectivă a Academiei de ştiinţe a R.P.U. Programa a uşurat considerabil munca

diriginților, precum și colaborarea acestora cu colectivele pedagogice pe clase și cu organizațiile de tineret și de copii. Ea a dat posibilitatea sistematizării și planificării mai judicioase a muncii de educație a elevilor, ușurînd prin aceasta procesul dezvoltării concentrice a prezentărilor și noțiunilor etice, procesul formării convingerilor și sentimentelor moral-politice, procesul educării trăsăturilor de caracter, consolidării și perfecționării deprinderilor de comportare în viață.

Încă din primii ani de aplicare, programa muncii educative pentru elevii claselor V—VIII s-a dovedit a fi un instrument util al școlii din R. P. Ungară, care urmează — firește — să fie perfecționat și îmbunătățit în viitor, pe baza experienței practice acumulate.

Venind în întîmpinarea cerințelor diriginților, a fost editat și un program (o tematică) a orelor de dirigenție pentru clasele V—VIII ale școlii de 8 ani[5]. Potrivit acestei programe, din cele 33 ore de dirigenție anuale de la o clasă, 15 sînt planificate pe baza tematicii elaborate, pentru restul orelor de dirigenție punîndu-se la dispoziție teme facultative, la alegerea dirigintelui.

În cadrul diferitelor teme se recomandă și conținutul aproximativ de idei, ceea ce dă dirigintelui posibilitatea să sesizeze locul și rolul, importanța temei respective în programul general. Indicațiile sînt numai de natură tematică, dirigintelui rămînîndu-i la dispoziție alegerea mijloacelor de realizare potrivit materialului concret pe care-l oferă clasa pe care o conduce, precum și experiența pedagogică de care dispune. În acest fel se realizează îmbinarea a două cerințe fundamentale:

1. Legarea tematicii orelor de dirigenție de condițiile concrete, specifice clasei și colectivului de elevi, condiție care decurge din problemele vieții de zi cu zi ale clasei și ale școlii respective.

2. Asigurarea continuității și sistematizării muncii dirigintelui în cadrul orelor de dirigenție de-a lungul diferiților ani școlari, potrivit unui program educativ unic.

Cu alte cuvinte, se înfăptuiește îmbinarea unei oarecare centralizări și programări a tematicii acestor ore cu inițiativa și luarea în considerare a condițiilor locale, particulare. Sistemul merită, după părerea noastră, un studiu amănunțit.

Ceea ce ușurează totodată munca dirigintelui și îl orientează în stabilirea completă și definitivă a tematicii orelor de dirigenție este indicarea la fiecare clasă a obiectivelor educative de urmărit prin aceste ore, prin așa-zisa tematică diversă. Astfel, la clasa a V-a de pildă, sînt indicate următoarele obiective: *analiza rezultatelor muncii din anul precedent; stabilirea sarcinilor în noul an școlar; cunoașterea regulilor de purtare de către elevi* (frecvența, cunoașterea școlii, a profesorilor, a directorului școlii, a salariaților și respectarea muncii acestora; îndatoririle elevilor în raport cu aceste persoane, apărarea și sporirea onoarei școlii de către elevi prin muncă etc.); *munca pionierilor și importanța ei; igiena corporală și ținuta; buna purtare a elevului; munca în colectiv și pentru colectiv; analiza învățăturii și a comportării.*

Aceste obiective sporesc și se amplifică în anii școlari următori. Astfel, obiectivului — *igiena corporală* — din clasa a V-a îi corespunde în clasa a VI-a tema *învățături privind sănătatea și călirea organismului*, care se referă la comunicarea unor date privind prevenirea bolilor, importanța vaccinărilor, a medicamentelor și a felului utilizării acestora, la lupta împotriva leacurilor băbești ș.a.m.d. Apare și o temă nouă — Educația „actuală" — referitoare la

[5] *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára; Osztályfönöki órák, 5—8 osztaly;* Tankönyvkiadó, Budapest, 1963.

dezbaterea unor evenimente politice, a situației internaționale etc.

Orientativ, menționăm cîteva dintre temele prevăzute în programa orelor de dirigenție la clasele V—VIII. La clasa a V-a sînt, printre altele, indicate teme ca: *Dragostea față de casa părintească și față de patrie; Viața de familie și îndatoririle copiilor față de părinți; Viața în colectivul școlii; Viața plină de voioșie și de prietenie a pionierilor; Învățătura ca muncă; Folosirea rațională a timpului liber; Voința, priceperea și tăria în muncă, în învingerea greutăților; Pionierul și sinceritatea; Ce înseamnă ajutor corect etc.* La clasa a VI-a: *Frumusețea patriei; Prietenia și colegialitatea; Simțul răspunderii, al cunoașterii îndatoririlor; Să respectăm în oricine — omul; Eroii cu care vrem să semănăm; Chibzuința și hotărîrea în muncă; Să renunțăm la bucurii mici, pentru a obține bucurii mari* (educarea voinței); *Atenția — bunul simț; Spiritul de independență* ș.a. La clasa a VII-a: *Rolul omului în transformarea înfățișării pămîntului; Interese personale și colective în societatea socialistă; Conținutul și scopul adevăratei prietenii; Viața tineretului în trecut și cea de astăzi; Ce reprezintă steagul țării și steagul roșu; Aprecierea corectă a muncii, a comportării noastre și a altora; Alegerea profesiei; Amabilitate* (purtare civilizată) *și duritate* (brutalitate) etc. La clasa a VIII-a: *Datoriile noastre în societatea socialistă; Familia ca colectiv; Principalele trăsături ale omului în socialism; Aprecierea corectă, a ta și a altora; Vom deveni cetățeni ai patriei socialiste; Distracții frumoase și utile și distracții nelalocul lor.*

O cercetare atentă a tematicii orelor de dirigenție pe clase dă posibilitatea sesizării principiilor care au stat la baza alcătuirii ei:

a) Luarea în considerare a nivelului de cunoștințe, a experienței de viață și specificului de vîrstă a copiilor. În acest sens, la fiecare clasă se adaugă teme noi, oglindind apariția unor preocupări și necesități noi, precum și îmbogățirea experienței de comportare și de viață a copiilor.

b) Reluarea anumitor teme în mod concentric, care oferă posibilitatea îmbogățirii cunoștințelor etice, dezvoltării criteriilor de apreciere morală, generalizării noii experiențe morale. Astfel, de la teme ca de exemplu *Învățătura ca muncă* (clasa a V-a) la *Cunoașterea îndatoririlor și Simțul răspunderii* (clasa a VI-a), la *Aprecierea corectă a muncii și comportării noastre* și *Interese personale* și *colective în societatea socialistă* (clasa a VII-a), la *Datoriile noastre în societatea socialistă* și *Vom deveni cetățeni ai patriei socialiste,* continuitatea și evoluția sînt evidente. Asigurarea unei astfel de continuități tematice și indicarea modalității concrete de înfăptuire a ei reprezintă un ghid prețios pentru diriginte.

Între programa muncii educative — program al activității întregului colectiv pedagogic — și programa orelor de dirigenție există evident o legătură indisolubilă și un raport de la general la particular. Programa orelor de dirigenție reprezintă una dintre căile înfăptuirii programei muncii educative, nu unica însă, nici măcar pentru diriginte. Desigur că în ceea ce privește tematica orelor de dirigenție pe clase sînt posibile și chiar necesare îmbunătățiri, precizarea principiilor care stau la baza alcătuirii ei și îndrumări mai concrete și mai amănunțite în ceea ce privește aplicarea ei. Experiența practică a aplicării acestei tematici va sugera și căile perfecționării sale. Faptul însuși al existenței și al aplicării unei astfel de programe reprezintă de pe acum un cîștig evident.

Din asistențele efectuate de noi la anumite ore de dirigenție în școli [6], cît și din convorbirile cu diriginții, am constatat concret utilitatea și eficiența unei astfel de planificări pentru orientarea muncii diriginților în general. Ministerul de resort din R. P. Ungară, prin Direcția învățămîntului de cultură generală și mediu, organizează totodată emisiuni speciale ale radiodifuziunii în ajutorul diriginților. Anual se prezintă, în cadrul acestor emisiuni, material pentru 3—4 teme dintre cele menționate în tematica orelor de dirigenție. Acest material se referă la conținutul teoretic al temei, adecvat vîrstei copiilor, la prezentarea de material faptic divers, care pune bazele unei convorbiri etice și ridică probleme ce urmează a fi dezbătute de elevi, totul timp de 15—20 minute. Profesorii-diriginți organizează audiții cu elevii și după ascultarea celor comunicate în cadrul emisiunii de la radio continuă dezbaterile în clasă (partea a doua a orei de dirigenție), concretizînd tematica și problemele ridicate la condițiile clasei respective. Pe marginea acestor dezbateri, copiii sînt îndrumați să-și trimită apoi părerile în scris redacției respective. Utilizarea acestei forme a orelor de dirigenție trezește fără îndoială discuții în sensul posibilității apariției schematizării, artificialității. Nu pot fi prevăzute într-o emisiune condițiile concrete, iar audiția ei directă poate pune pe diriginte în situații neprevăzute, pentru care nu și-au pregătit materialul necesar. S-a căutat să se elimine aceste neajunsuri prin înregistrarea pe bandă de magnetofon a orei respective de către diriginți, prin analiza problematicii ridicate și pregătirea în aceste condiții a orei de dirigenție. Abia după încheierea pregătirii și adaptării la datele și la situația concretă a școlii și clasei, se trece la organizarea audiției cu elevii în clasă, ca introducere în desfășurarea orei de dirigenție.

Care ar fi avantajele? În primul rînd, se oferă un „model" de punere a problemei, ceea ce reprezintă un ajutor însemnat, atît pentru diriginte cît și pentru elevi. În al doilea rînd, apare posibilitatea folosirii mijloacelor tehnice moderne și în acest sector important al muncii instructiv-educative.

În strînsă legătură cu problematica mai sus amintită, au apărut în R.P.U. în ultimii ani studii interesante de pedagogie, psihologie și sociologie a educației. Unele dintre ele se referă la probleme fundamentale ale muncii educative, ale educației comuniste multilaterale. Dintre acestea semnalăm interesantul și documentatul studiu al profesorului dr. Károly Szántó, șef al catedrei de pedagogie la Institutul pedagogic din Pecs. Pornind de la analiza sarcinilor trasate de reforma școlară privind apropierea școlii de viață, privind reorganizarea conținutului instrucției și educației, autorul arată că planul de învățămînt al școlii medii trebuie să fie în așa fel alcătuit, încît să asigure dezvoltarea și educarea unei personalități multilaterale prin îmbinarea a ceea ce este cu adevărat important și actual în domeniul științei și culturii contemporane cu ceea ce trebuie reținut și însușit din moștenirea culturală a trecutului. Această continuă perfecționare a conținutului învățămîntului în pas cu nevoile vieții trebuie însă astfel înfăptuită, încît să nu ducă la diminuarea contribuției și rolului culturii umaniste privind educarea și formarea personalității tînărului contemporan. Dimpotrivă, ea trebuie să realizeze o sinteză creatoare, apță de a pregăti oameni utili societății socialiste, posesori ai unei culturi autentice,

[6] De pildă, la ora de dirigenție cu tema *Cartea prietena noastră*, de la clasa a VI-a B, Școala generală „Horvath Mihaly" din Budapesta.

capabili de a simți și trăi viața spirituală bogată, profundă a societății socialiste, înflăcărați de idealurile umanismului socialist, oameni multilateral dezvoltați.

Însă, cunoștințele asimilate în anii școlarității nu sînt suficient de valorificate nici pe planul „specializării", nici pe cel al culturii generale. Ambele laturi rar se întîlnesc și se înfăptuiesc laolaltă. Pe baza unor cercetări proprii cu caracter de masă, efectuate printre 198 absolvenți ai diferitelor școli medii din țară, autorul constată și analizează unele deficiențe în domeniul educației multilaterale. Aceste deficiențe se fac manifestate nu atît în volumul de cunoștințe al elevilor, cît mai ales în calitatea prelucrării acestora, în profunzimea și nivelul însușirii valorilor spirituale, a culturii generale. Conținutul noțiunii de dezvoltare multilaterală — arată în continuare dr. Károly Szántó — nu presupune numai o anumită cantitate de cunoștințe, ci și capacitatea de folosire a acestora, educarea interesului și trezirea curiozității și năzuinței de a cunoaște, de a cerceta mereu, de a se interesa de bunurile culturale și de a le adînci mereu.

Dezvoltarea multilaterală înseamnă cunoștințe plus năzuința de a acționa, de a folosi aceste cunoștințe atît în folosul propriei dezvoltări, cît și în folosul societății. Aceste trăsături sînt de altfel caracteristice celei mai mari părți din rîndurile tineretului școlar și reflectă o justă îmbinare a instrucției cu educația. Există însă și deficiențe care se amintesc în studiul respectiv. Acestea se fac simțite îndeosebi printr-un fel de formalism în cunoștințele de cultură generală ale unor elevi, prin cunoașterea superficială a unor fapte de cultură (mai bine-zis recunoașterea lor strict nominală) sau prin necunoașterea unor elemente însemnate de cultură. Astfel, unii elevi știu că a existat un Balzac sau un Beethoven, un Descartes sau un Homer, își amintesc că au auzit despre aceștia, dar nu sînt capabili să relateze nimic de seamă despre viața sau despre opera lor etc.

K. Szántó arată că întrebarea pe care trebuie să și-o pună fiecare educator este: ce fel de tineri formăm, care este idealul nostru concret de educație, profilul personalității pe care o cultivăm?

Este vorba de un astfel de om care — familiarizat cu munca intelectuală — nu se dă înlături de la munca fizică, care iubește și respectă cultura umanistică deopotrivă ca și științele naturale realiste, gustă și simte frumusețea artei, literaturii, muzicii, ca și sportul și educația fizică. Pe scurt, o personalitate multilaterală, armonios și deplin dezvoltată. De aceea este pe deplin just a considera deficiențele semnalate ca fiind rezultatul unor lipsuri în domeniul muncii de educație. În studiul său, Károly Szántó arată că la aceasta se adaugă și nivelul calitativ încă scăzut al muncii în cadrul anumitor laturi ale educației multilaterale, ca în cea estetică, de pildă.

Semnificative au fost din acest punct de vedere răspunsurile date de unii absolvenți cu privire la muzica preferată, care au arătat că „gustă" muzica ușoară, însă nu au inclus muzica simfonică, muzica așa-zisă „grea" în cuprinsul muzicii apreciate. Acesta este indiciul unei educații estetice incomplete. Este vorba de asemenea despre insuficienta sudură între materialul asimilat în școală, în procesul de învățămînt, și cel întîlnit în viața de toate zilele, în afara școlii ș.a.

Iată de ce studiul menționat ridică probleme educative cu o semnificație deosebită și reușește să rețină atenția profesorilor, diriginților, părinților, organelor de învățămînt. El sugerează măsuri și deschide perspective pentru o muncă educativă mai profundă și mai sistema-

tică, ridică probleme de conținut și de metodică, menite să asigure absolvenților o educație cu adevărat temeinică și multilaterală.

În rîndurile de mai sus, ne-am referit la unele aspecte ale preocupărilor din domeniul muncii educative întîlnite în R. P. Ungară. Fără îndoială că, pe lîngă cele menționate, se pot întîlni și alte aspecte care atestă efortul organizat, sistematic și precis orientat al școlii din R.P.U. spre realizarea în condițiuni din ce în ce mai bune a sarcinilor educației comuniste multilaterale.

Lector univ. VIRGIL RADULIAN

O NOUĂ ETAPĂ ÎN DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN R. D. GERMANĂ

(Legea din 25 februarie 1965 privind învățămîntul socialist unitar)

Păşind pe drumul construcţiei socialiste, una din sarcinile mari ce a stat în faţa poporului german a fost opera de culturalizare, în ale cărei obiective un loc de seamă l-a ocupat şi-l ocupă dezvoltarea învăţămîntului — formarea tinerei generaţii.

În dezvoltarea şcolii în R.D.G. se pot deosebi două perioade. Prima (1945—1949) a fost perioada creării şcolii democratice, corespunzătoare regimului social-democratic, antifascist; perioada a doua (începînd din 1949) este perioada dezvoltării şcolii în condiţiile statului democrat-popular şi ale primului plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale. Noua etapă de dezvoltare a R.D.G. pe linia construcţiei socialiste, marcată de Congresul al VI-lea al P.S.U.G., a pus în faţa poporului german noi şi mărefe sarcini.

Pe linia dezvoltării continue a sistemului de învăţămînt, Congresul al VI-lea al P.S.U.G. a subliniat necesitatea ridicării calităţii învăţămîntului în R.D.G. la nivelul modern al ştiinţei şi tehnicii, necesitatea asigurării caracterului unitar al acestuia, a continuităţii procesului instructiv-educativ în cadrul întregului sistem şi necesitatea acordării unei atenţii deosebite pregătirii noilor cadre pentru economia naţională.

Pe baza acestei indicaţii, Consiliul de Miniştri al R.D.G. a hotărît — în martie 1963 — formarea unei comisii de stat pentru elaborarea principiilor de bază ale învăţămîntului socialist unitar, printr-o cercetare şi studiere amănunţită a întregului complex de probleme ale şcolilor de toate gradele.

Rod al unui studiu amănunţit, bazat pe o serioasă muncă de cercetare ştiinţifică, proiectul de *Principii pentru dezvoltarea învăţămîntului socialist unitar* a fost supus dezbaterii publice, după care — la 25 februarie 1965 — a fost adoptată noua *Lege privind învăţămîntul socialist unitar*, abrogîndu-se astfel Legea din 2 decembrie 1959 privind dezvoltarea socialistă a învăţămîntului din Republica Democrată Germană.

Noile principii de reorganizare şi structurare a învăţămîntului — care constituie conţinutul legii — vor sta la temelia dezvoltării învăţămîntului de toate gradele, conducîndu-l spre noi succese. Iată de ce — aşa cum se arată în articolul *Legea acţiunii conştiente*, publicat în revista „Pädagogik" nr. 3/1965 — „Legea privind sistemul de învăţămînt socialist unitar marchează începutul unei perioade noi în dezvoltarea şcolară. Ea este o parte componentă hotărîtoare a construcţiei cuprinzătoare a socialismului în Republica noastră, prevăzută în programul Partidului Socialist Unit. Cu fixarea clară a scopului, cu expunerea precisă a sarcinilor, mijloacelor şi a căilor privind munca şcolară pe mai departe, ea trebuie să devină o nor-

mă de acțiune conștientă și planificată a tuturor celor care acționează în educația și instrucția tinerei generații. Aceasta este valabil în egală măsură pentru oameni de știință pedagogi, pentru cercetători și pentru cadrele didactice"[1].

După partea introductivă, legea cuprinde cele 10 capitole[2]:

1. Principiile și obiectivele sistemului de învățămînt socialist unitar și factorii educației sociale.
2. Obligativitatea școlară — Gratuitatea învățămîntului.
3. Creșe și grădinițe de copii.
4. Școli de cultură generală.
5. Instituții de învățămînt profesional.
6. Școli de specializare, universități, institute.
7. Instituții culturale.
8. Planificarea și conducerea sistemului de învățămînt socialist unitar.
9. Răspunderea societății socialiste pentru sistemul de învățămînt socialist unitar.
10. Prevederi finale.

In partea introductivă a legii, se arată că în R.D.G., unde clasa muncitoare în alianță cu țărănimea cooperatistă, sub conducerea P.S.U.G., a creat bazele pentru victoria socialismului, educarea tinerei generații într-o legătură indisolubilă cu viața, în spiritul muncii și al păcii a cunoscut an de an rezultate deosebite. Organizarea școlii de cultură generală extinsă pe o durată de 10 ani a făcut posibil ca, în 1964/1965, 77,0% din toți școlarii să urmeze clasa a IX-a a școlii superioare politehnice de cultură generală lărgite[3], a cărei absolvire se termină cu maturitatea și cu dreptul de a urma învățămîntul superior.

In 1963, dintre tinerii care urmau o pregătire profesională, 62,3% erau absolvenți a 10 clase. De asemenea, a fost creat un sistem deosebit de școli speciale.

In prezent, 567 000 de părinți lucrează în consiliile de părinți și în activul de părinți pe clase, 75 000 de muncitori calificați și de maiștri poartă de grijă elevilor în timpul zilei de învățămînt în producție.

S-a dezvoltat un sistem larg de calificare a adulților. Incă din 1962, studiau aproape 900 000 de muncitori în universitățile populare, în academiile întreprinderilor, în academiile sătești și în alte asemenea instituții.

In procesul de producție au fost calificați 409 000 de muncitori, din care 32 500 au examen de muncitori specialiști și 11 800 au examenul de maiștri. Universitățile, institutele și școlile de specialitate au devenit adevărate ateliere de instruire ale poporului. In 1962 erau 273 500 studenți în învățămîntul superior și de specialitate, revenind 160 de studenți la 10 000 de locuitori[4].

Spre deosebire de R. D. Germană, în R. F. Germană politica școlară prezintă tendințe reacționare. „Acolo educația tinerei generații este determinată de ideologia anticomunistă revanșardă, șovinistă, neocolonialistă, militaristă și clerical-reacționară"[5].

---

[1] *Cuvîntul nostru — Legea acțiunii conștiente*, în revista „Pädagogik" nr. 3/1965, p. 201.

[2] *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen*, în „Neues Deutschland" din 24 martie 1965, 23 p., cuprinzînd 80 de paragrafe.

[3] In R.D.G. școala de bază este școala superioară (Oberschule) politehnică de cultură generală de 10 ani, care pînă la apariția legii din 25 II era formată din două trepte: cl. I—IV și cl. V—X. Paralel cu școala superioară de 10 ani (Oberschule), exista o școală politehnică de cultură generală lărgită de 12 ani (erweiterte Oberschule), cu o programă care se diferenția începînd cu clasa a IX-a, acordînd importanță și dobîndirii unor deprinderi și cunoștințe practice.

[4] *Grundsätze für die Gesteltung das Einheitlichen sozialistischen Bildungssystems*. (Entwurf), p. 26.

[5] *Op. cit.*, p. 28.

In timp ce în R. D. Germană numărul studenților proveniți din rîndul muncitorilor și țăranilor reprezintă de mai mulți ani peste 50% din totalul celor care studiază, în R. F. Germană — așa cum arată Asociația studențimii vest-germane, într-un raport publicat în acest an — numai 5% din studenți sînt fii de muncitori și doar 2% fii de țărani. Fiind călăuzită de forțe ostile intereselor poporului german, școala din R. F. Germană, chiar dacă întreprinde anumite schimbări spre a se adapta cerințelor tehnico-economice, aceste schimbări nu sînt de natură să învingă criza în care se găsește învățămîntul vest-german. În această privință, școala și politica școlară din R. D. Germană oferă un bun exemplu de modul cum se pot rezolva problemele actuale de educație și învățămînt pentru întreg poporul german.

O problemă actuală care frămîntă pe pedagogi și pe toți aceia care își spun cuvîntul în formarea tineretului este problema corelației instrucției și educației cu progresul impetuos al științei și tehnicii. Într-un articol din revista „Pädagogik", se arată că „Pentru noi tehnica și omul, tehnica și cultura nu sînt noțiuni contradictorii", că „Tehnica este o parte esențială a culturii materiale" [6]. De aceea, scopul educației nu poate fi — se arată în continuare — „tehnocratul" ci „omul socialist", cu un înalt nivel de cultură.

Pornind de la strînsa legătură dintre instrucție și educație și ținînd cont de nivelul de dezvoltare a științei și tehnicii, ca și de sarcinile dezvoltării economice ale R. D. Germane, în lege se subliniază că în centrul fiecărei pregătiri trebuie să stea transmiterea unor cunoștințe de bază largi și solide, pentru ca în acest fel să se asigure disponibilitatea oamenilor în procesul de producție și în munca științifică. În aceste condiții, crește importanța instrucției generale, ca fundament pentru orice instrucție profesională.

În această conexiune, în lege se întreprinde încercarea de a se preciza noțiunea de cultură generală în conformitate cu cerințele revoluției tehnice și ale dezvoltării științei în societatea socialistă. Astfel, se arată că registrul cunoștințelor de bază care intrau pînă acum în conținutul noțiunii de cultură generală — mai ales din domeniul științelor naturii — va trebui revizuit în funcție de nivelul actual al științei și tehnicii, trebuind să se țină mai mult seama de realitățile din domeniul chimiei, metalurgiei, electrotehnicii, electronicii, cibernetici, construcției de mașini, transporturilor, agriculturii și — în același timp — de realizările din sistemul planificării și conducerii economiei naționale. Totodată, conținutul noțiunii de cultură generală, sub aspectul celorlalte părți componente ale sale — educația politică, etică-morală, estetică și fizică — va trebui astfel precizat, încît să corespundă „marelui nostru țel umanist, tendinței spre o națiune socialistă cultă".

După prezentarea scopului și sarcinilor ce stau la baza sistemului socialist unitar de instrucție, sînt expuse principiile ce stau la baza acestei acțiuni și pe care le vom reda așa cum sînt formulate în lege :

— Conținutul și structura sistemului de instrucție trebuie să corespundă cerințelor diferențiate ale economiei naționale și în special ramurilor ei conducătoare, științei și vieții sociale.

— Tendințele dezvoltării științei, producției și caracterul socialist al muncii determină conținutul și raportul de reciprocitate între instrucția generală și cea specială.

— În sistemul socialist unitar de instrucție se realizează principiul marxist-leninist al legăturii școlii cu viața, al

[6] „Pädagogik" nr. 8/1964, p. 659.

legăturii teoriei cu practica, al studiului și al activității practice.

— În sistemul socialist de instrucție se realizează unitatea instrucției și educației.

— Procesul instructiv-educativ reclamă priceperea în specialitate și aplicarea metodelor de predare științifice moderne.

— În sistemul de învățămînt socialist se oferă tuturor oamenilor posibilitatea să-și dezvolte capacitățile și talentele lor.

Pentru realizarea sarcinilor educației și instrucției socialiste colaborează în strînsă legătură instituțiile de stat, organizațiile sociale și familia.

În Proiectul premergător Legii din 25 februarie 1965 se arăta că în școala din R.D.G. încă multe ore de curs nu sînt suficient de intensiv folosite pentru instrucție și educație. Elevii și studenții sînt uneori doar parțial solicitați, sub aspectul mintal, și în consecință participarea lor activă este încă insuficient dezvoltată. Pentru înlăturarea lipsurilor din școală, în vederea realizării treptate a sistemului de instrucție socialistă unitară, se prevede în lege:

— Organizarea mai intensivă a învățămîntului și a studiului, iar cerințele față de elevi și studenți să crească potrivit cu nivelul lor de dezvoltare, urmărindu-se totodată activizarea lor. Pentru aceasta se arată că este necesar să se depășească formalismul în desfășurarea unor ore de învățămînt și schematismul în metodică, care sînt expresia concepției dogmatice despre procesul de dezvoltare și despre esența predării și învățării. În același timp, se cere ca profesorii și educatorii, din orice grad de învățămînt, să-și concentreze toate forțele lor asupra îmbunătățirii procesului instructiv-educativ, indicîndu-se și mijloace pentru ridicarea calificării lor.

Tratîndu-se despre conținutul și structura sistemului socialist unitar de instrucție, se arată totodată modul în care se vor aplica aceste principii în diferite instituții școlare — de la creșă și grădiniță pînă în învățămîntul superior inclusiv, ca și la cursurile organizate pentru continuarea instrucției adulților.

În R.D.G. sistemul de bază al instrucției socialiste unitare cuprinde următoarele părți:

I. Creșe și grădinițe de copii.

II. 1. Școala superioară politehnică de cultură generală cu 10 clase (numită pe scurt „Oberschule").

2. Școli de specialitate și clase de specialitate (pentru copiii cu anumite talente la matematică, limbi străine, sport, muzică ș.a.).

3. Școli speciale (pentru copiii deficienți).

4. Cămine pentru copiii orfani și cămine speciale pentru reeducare.

III. Școli și cursuri care duc la maturitate. Aci trebuie menționată în primul rînd. „Școala superioară politehnică de cultură generală lărgită (numită pe scurt erweiterte Oberschule) de 2 ani", care urmează școlii de 10 ani. Dar maturitatea se poate obține și prin frecventarea școlilor de specialitate și a claselor de specialitate (vezi pct. 2 de mai sus), precum și prin universitățile populare (Volkshochschulen), și prin alte instituții școlare create pentru perfecționarea muncitorilor.

IV. Școli și cursuri de pregătire profesională organizate de întreprinderi, cursanții avînd la bază școala de 10 ani.

V. Instituții pentru învățămînt superior care cuprinde:

1. a) Școli de ingineri și de specializare (Ingineur und Fachschulen), care pregătesc cadre medii pentru industrie, agricultură, construcții, comerț, transport și transmisiuni, pentru învățămînt și cultură, pentru sănătate și alte domenii ale vieții sociale. Sînt admiși să frecventeze aceste școli absolvenți a 10 clase (Oberschule), cu un anumit stagiu în producție.

Aci există cursuri de zi, serale și fără frecvență. La sfîrșitul cursului se dă exa-

menul de stat şi absolventul primeşte titlul de inginer.

După terminarea şcolii de specializare, absolvenţii primesc o dată cu diploma de absolvire şi diploma de maturitate şi au deci posibilitatea de a-şi continua studiile la o universitate sau într-un institut. Acest tip de şcoală constituie o *inovaţie*.

b) Şcoli de specializare artistică — în care sînt admişi absolvenţi a 10 clase, prezentînd o dovadă că au terminat instrucţia profesională în arta respectivă.

c) Şcoli de specializare de învăţători.

d) Universităţi şi institute.

Aceste părţi componente ale sistemului de învăţămînt din R.D.G., pe care în general le întîlnim în toate ţările socialiste, prezintă însă unele deosebiri de structură, după cum se poate vedea din schema de mai sus. Avîndu-se în vedere cerinţele sociale actuale în raport cu nivelul ştiinţei şi tehnicii, în lege se prevede necesitatea de a se asigura tuturor copiilor o instrucţie de 10 ani, iar pentru cercurile mai largi ale poporului care au ieşit din sfera şcolarităţii o pregătire de specialitate sau de grad superior adecvată capacităţilor şi dorinţelor, ca şi nevoilor sociale. Astfel, şcoala de 10 ani a fost supusă unei restructurări, propunîndu-se o nouă împărţire a acesteia în 3 trepte:

— de la clasele I—III treapta inferioară;

— de la clasele IV—VI treapta mijlocie;

— de la clasele VII—X treapta superioară.

Această împărţire — se arată în proiect[7] — se dovedeşte a fi corespunzătoare, după experienţele de pînă acum în construirea şcolii socialiste, şi ca urmare a rezultatelor cercetării ştiinţifice. Se consideră că ea asigură un succes mai mare în predare şi în învăţare, în instrucţie şi în educaţie, corespunzător legităţii de dezvoltare psihologică a copiilor şi tinerilor.

Dacă în prima treaptă se urmăreşte formarea deprinderilor de bază în privinţa învăţării cititului, a scrisului şi socotitului, formarea primelor cunoştinţe cu privire la natură, muncă, viaţă socială, dezvoltarea dragostei pentru patria socialistă, precum şi formarea capacităţilor elementare de dobîndire în mod independent a cunoştinţelor şi priceperilor, în treapta mijlocie cultura generală trebuie să cîştige mai mult în lărgime şi profunzime, prin atenţia care se acordă învăţămîntului pe obiecte din domeniile ştiinţelor naturii, ştiinţelor sociale şi limbilor străine, pentru ca în ultima treaptă a şcolii de 10 ani să se desăvîrşească cunoştinţele teoretice şi practice generale ale elevilor, făcîndu-i apţi pentru o activitate practică, respectiv pentru alegerea conştientă şi plină de răspundere a unei profesii şi astfel să continue mai departe instrucţia profesională şi ştiinţifică.

In acest fel, treapta a treia a şcolii de 10 ani ridică probleme noi cu privire la relaţia dintre instrucţia generală, politehnică şi profesională, punîndu-se accentul pe acele obiecte al căror conţinut are o mai strînsă legătură cu instrucţia de bază profesională. De altfel, legea prevede ca în ultimele clase (a IX-a şi a X-a) elevii să capete o instrucţie politehnică pregătitoare pentru profesia sau chiar o instrucţie profesională de bază. Ambele aspecte ale instrucţiei politehnice se asigură în întreprinderile socialiste. Încheierea ciclului de 10 ani se termină prin examen de stat cu privire la cunoştinţele de cultură generală şi la pregătirea profesională de bază.

[7] *Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems*, p. 57.

Absolvenților școlii superioare de 10 ani li se deschid următoarele posibilități :

a) să continue școala superioară lărgită timp de 2 ani (deci în total 12 clase), terminînd cu maturitatea ;

b) să intre în producție, de unde — primind recomandarea — să urmeze „școala de specializare", la absolvirea căreia — o dată cu titlul de „inginer", „învățător" ș.a. — capătă și diploma de maturitate — deci dreptul de a urma învățămîntul superior ;

c) în producție, în cadrul întreprinderii, să urmeze o școală de pregătire profesională, cu clase în care se predau și cunoștințe ce permit luarea examenului de maturitate.

Un aspect important ce s-a desprins și din proiect și este consfințit prin lege, este faptul că elevii care au părăsit școala medie de cultură generală, o dată cu absolvirea clasei a VIII-a, spre a urma învățămîntul profesional, pot să-și continue pregătirea de cultură generală pînă la nivelul clasei a X-a atît în instituțiile de pregătire profesională, cît și în instituțiile pentru calificarea adulților. Astfel se tinde la crearea unei baze unitare de pregătire de cultură generală a întregului tineret.

O altă inovație importantă ce se desprinde din lege față de sistemul anterior de învățămînt din R.D.G. constă în faptul că se creează practic muncitorilor — absolvenți ai școlilor de 10 clase, respectiv ai școlilor profesionale — posibilitatea să-și desăvîrșească studiile pînă la nivelul de 12 clase al școlii superioare politehnice de cultură generală lărgită (prin înființare de cursuri speciale pe lîngă întreprinderile industriale și agricole, unitățile populare sau pe lîngă institutele de învățămînt superior), astfel încît să-și poată lua examenul de maturitate și să aibă deschisă calea învățămîntului superior. Prin aceasta se deschide accesul către învățămîntul superior unui număr mai mare de muncitori și totodată unei mase mai mari de candidați, din care să se poată selecționa cele mai bune elemente, cu temeinice cunoștințe teoretice și mai ales practice.

Unele schimbări se prevăd și pentru școlile de specialitate, asupra cărora însă nu vom insista.

Cît privește pregătirea profesională — de care legea se ocupă în cap. V — aceasta intră în sarcina conducerii întreprinderilor, care o rezolvă în strînsă colaborare cu organizațiile sociale și în special cu Tineretul liber german și cu Uniunea sindicală liberă germană. Este interesant faptul că legea nu se ocupă de nici un fel de școli profesionale în accepția noastră.

Absolvenții școlii superioare politehnice de cultură generală de 10 clase, dacă nu continuă o altă școală, intră în producție, unde își însușesc — pe baza cunoștințelor politehnice dobîndite — pregătirea profesională corespunzătoare. Ceea ce este însă deosebit de important e faptul că ei au posibilitatea — o dată cu pregătirea profesională — să dobîndească cunoștințe teoretice care le dau dreptul să se prezinte la examenul de maturitate și în continuare să urmeze învățămîntul superior. Astfel, fiecărui tînăr i se deschide posibilitatea să-și facă studiile superioare. De altfel — și aci este o prevedere deosebit de valoroasă a legii — fiecărui muncitor adult necalificat nu numai că i se asigură calificarea pe locul de producție, dar o dată cu aceasta, i se oferă posibilitatea, prin universitățile populare, să termine școala de 10 ani, respectiv de 12 ani, avînd astfel deschisă calea să urmeze un institut sau universitate.

Legea mai prevede organizarea unor cercuri de continuă prefecționare profesională, de care să se poată bucura toți muncitorii din R.D.G.

Cît privește școlile de ingineri și de specializare, care primesc absolvenți de 10 clase cu un anumit stagiu în produc-

ție, cu sarcina de a pregăti cadre medii pentru industrie, agricultură, sănătate, cultură etc., aceste școli nu mai constituie „înfundături". Absolvenților acestor școli li se deschide posibilitatea să-și continue studiile superioare în specialitatea urmată. Mai mult chiar, tinerii care au terminat anul 11 din aceste școli pot să-și continue pregătirea într-un institut de învățămînt superior.

În continuare, legea prevede, în cap. VI, modul de realizare a sistemului socialist unitar de instrucție și în cadrul universităților și institutelor de învățămînt superior. Aci se pun probleme care privesc pregătirea cadrelor cu o înaltă calificare pentru toate sectoarele vieții sociale, în formarea cărora trebuie să se îmbine „unitatea teoriei cu practica, unitatea învățării cu cercetarea și unitatea pregătirii cu educația" [8].

Pentru introducerea tehnicii noi în producție, se cere continua ridicare a calificării muncitorilor, cît și a specialiștilor, se prevede înființarea — respectiv extinderea — academiilor de întreprinderi (Betriebsakademien), a academiilor sătești (Dorfakademien), a școlilor superioare populare (Volkshochschulen), continuarea pregătirii mai departe a absolvenților din învățămîntul superior, prin diverse cursuri organizate de societățile științifice sau de cabinetele tehnice etc.

O atenție deosebită se acordă creșterii nivelului de pregătire și de prefecționare a cadrelor. Cerințele economiei naționale, ale științei și ale celorlalte domenii ale vieții sociale implică necesitatea adaptării continue a conținutului și metodelor de pregătire la exigențele progresului tehnic realizat în toate aceste domenii, determinînd astfel un just raport între pregătirea de bază și de specialitate.

Cea mai importantă sarcină socială a cadrelor didactice, respectiv a educatorilor, se arată în lege, este o muncă socialistă calificată de instrucție și educație. De aceea, legea se ocupă în mod special de pregătirea acestora pentru diverse grade și tipuri de școli. În acest sens, legea prevede formele de instruire și de perfecționare continuă pe baza ultimelor cuceriri ale științelor, dîndu-le posibilitatea cadrelor didactice să facă față cu succes cerințelor crescînde ale instrucției și educației, în activitatea școlară și extrașcolară.

Pentru fiecare grad de învățămînt legea dă indicații cu privire la întocmirea planurilor și programelor, la elaborarea manualelor, la alcătuirea materialului didactic, precum și la metode de instrucție și educație. Un capitol special din lege se ocupă de *Sarcinile științei pedagogice*. După ce se insistă asupra unui rol mai activ al pedagogiei în procesul complex al învățămîntului, se arată că pentru aceasta e nevoie ca „Știința pedagogică să folosească într-o măsură crescîndă cunoștințe și metode de muncă matematice exacte, cibernetice, psihologice, sociologice ș. a.". (Legea, p. 13-14). În același timp, este necesar să se atragă în cercetarea pedagogică cadre didactice și educatori, precum și oameni de știință din alte domenii, în special psihologi și medici.

Un loc de seamă în lege îl ocupă și munca de cercetare științifică în atenția căreia trebuie să stea cele mai importante probleme științifice și economice reclamate de nevoile dezvoltării ascendente a societății socialiste.

Prin conținutul său profund științific, *Noua lege privind învățămîntul socialist unitar reprezintă* — așa cum a caracterizat-o Margot Honecker, ministrul învățămîntului din R.D.G. — „baza și linia de direcție pentru o acțiune colectivă conștientă și

[8] *Op. cit.*, p. 86.

cu un scop precis a tuturor forțelor sociale care participă la educația și instrucția tinerei generații"[9]. Rod al sintezei noilor cuceriri ale științei pedagogice și al experienței avansate a școlii din R.D.G., legea reprezintă astfel nu numai un document de o deosebită importanță pentru continua dezvoltare a învățământului din această țară, dar și o contribuție la tezaurul pedagogiei socialiste.

IOSIF ANTOHI și
FLORICA MIHAI

9 *Interviul nostru,* „Pädagogik" nr. 3/1965, p. 203.

INVĂȚĂMÂNTUL DIN REPUBLICA ARABĂ YEMEN

Republica Arabă Yemen are o populație de cca. 5 000 000 locuitori, ocupă o suprafață de 195 000 km² și se află așezată între Marea Roșie, Arabia Saudită și Aden.

Monarhia feudală, în care regii familiei Said au domnit în Yemen peste 1 100 de ani, a fost răsturnată în luna septembrie 1962, dînd posibilitate ca, după expresia președintelui Republicii Arabe Yemen, mareșalul Abdullah al-Sallal, Yemenul — cea mai tînără republică din Peninsula Arabică — să poată, în sfîrșit, păși „din Evul Mediu în secolul XX".

„Revoluția din Yemen — a declarat președintele Abdullah al-Sallal — a avut ca țel să elibereze poporul yemenit pentru a-i da posibilitatea să-și construiască o viață nouă. Trebuie să punem capăt sclavajului, umilințelor, sărăciei și bolilor din țara noastră, să creăm un sistem social de binefacerile căruia să se poată bucura toate păturile populației. Guvernul și-a propus să sporească suprafețele însămînțate și să întreprindă măsuri pentru creșterea recoltei. Am început o campanie de construcții de locuințe moderne în capitală, trebuie să construim școli, spitale, întreprinderi. Totul trebuie luat de la început, deoarece pînă la revoluție nu exista nimic. Poporul Yemenului este plin de năzuințe de a înfăptui aceste planuri de construcție și de dezvoltare, menite să aducă țara sa în secolul XX".

Printre obiectivele importante pe care poporul yemenit și-a propus să le rezolve cu precădere sînt și cele privitoare la lupta consecventă și energică împotriva bolilor care înainte bîntuiau nestingherite în așa măsură încît din doi copii nou născuți unul murea în fașă, precum și cele privind lupta împotriva analfabetismului care cuprinde aproximativ 90% din populația țării ș. a.

In realizarea obiectivelor revoluției, guvernul a întîmpinat multe greutăți, deoarece în anumite regiuni de munte forțele rămase credincioase fostului iman El Badr n-au renunțat încă la luptele fraticide în care, pînă în prezent, și-au găsit moartea peste 200 000 de yemeniți. Se apreciază că supraviețuirea grupărilor monarhului alungat își are explicația în sprijinul primit din exterior, din partea anumitor cercuri capitaliste.

Dar repetatele înfrîngeri ale acestor grupări pe cîmpul de luptă, cît și conferința națională yemenită, ținută în luna aprilie-mai 1965 la Khamer, la care au luat parte, pe lîngă șefii de triburi loiale republicii, și reprezentanți ai forțelor re-

galiste, au anulat speranțele fostului iman de a se reîntoarce pe tron.

Se constată o consolidare a eforturilor de emancipare a maselor populare, de îmbunătățire a condițiilor de viață, de menținere și de întărire a păcii.

Învățămîntul. Pe baza datelor culese în timpul unei vizite în R. A. Yemen de o delegație a Ministerului Învățămîntului, în anul 1965, vom prezenta pe scurt sistemul de învățămînt din această țară.

Situația învățămîntului din Yemen înainte de revoluția din 1962 era dezastruoasă. Învățămîntul nu era organizat, conținutul său se rezuma, în special, la învățarea Coranului și a istoriei regatului yemenit, iar pregătirea elevilor se considera suficientă dacă ei au învățat să scrie și să citească. Cei mai mulți dintre copiii care se înscriau la școală nu terminau mai mult decît 1—2 clase elementare.

Problema de bază pe care și-a pus-o guvernul Republicii Arabe Yemen, după revoluția din 1962, în domeniul învățămîntului, a fost lichidarea analfabetismului și dezvoltarea rețelei de unități preșcolare, de școli primare și de școli medii.

În prezent, învățămîntul din Republica Arabă Yemen cuprinde următoarele tipuri de școli : *școli elementare, școli intermediare (medii-pregătitoare), școli medii de cultură generală.*

Anul școlar începe în această țară în luna octombrie și se termină la 29 mai pentru școlile elementare din mediul urban, iar la 5 iunie pentru școlile intermediare și pentru școlile medii. La școlile elementare de la sate cursurile continuă tot anul, cu excepția vacanțelor.

Luna iunie este considerată luna examenelor. Elevii primesc 15 zile vacanță în perioada 1—15 februarie și cîte 4 zile cu ocazia unor sărbători religioase.

Școlile elementare au durata de școlarizare de 6 ani și primesc copii în vîrstă de cel puțin 6 ani. Asemenea școli funcționează numai în mediul urban.

La sate, învățămîntul elementar nu se desfășoară după programul școlii elementare din mediul urban, întrucît există o mare lipsă de învățători. La sate, se învață în mod special scrierea, citirea, coranul și se dau unele cunoștințe de aritmetică elementară.

În prezent, funcționează peste 895 școli elementare, care cuprind cca. 65 000 elevi *. De menționat este faptul că din cele 895 școli numai 36 funcționează cu un ciclu complet de 6 clase.

După revoluție s-a dat posibilitatea ca și fetele să învețe carte ; în acest scop, în afara școlilor mixte în care sînt cuprinse cca. 1 795 fete, funcționează și 8 școli elementare numai pentru fete, cuprinzînd aproximativ 1 069 eleve.

La sfîrșitul ultimului an de studii al școlii elementare (clasa a VI-a), elevii susțin examenul de absolvire. Acest examen a fost introdus abia din anul 1963.

Școlile elementare nou construite, realizate pe baza unui proiect Kuweitian, cuprind cîte 8 săli de clasă cu o suprafață de cca. 40 m² (8×5) fiecare. Aceste școli sînt construite pe suprafețe de cca. 1 ha, împrejmuite cu un zid de beton și sînt formate din cîte trei corpuri de clădiri separate, construite numai cu parter și așezate sub formă de „U", în mijloc aflîndu-se spațiul pentru joacă.

Cele două corpuri de clădiri paralele cuprind grupul de clase, biblioteca și grupurile sanitare — la extremități.

Fiecare din aceste două corpuri de clădiri are cîte 4 săli de clasă, care

* În anul școlar 1963/1964, frecventau cursurile 62 032 elevi.

sînt legate între ele printr-un portic deschis ce comunică către spațiul central de joacă. Ultimul corp de clădire este mai redus ca dimensiuni și este repartizat pentru birourile administrative, pentru cancelaria profesorilor, pentru depozitul de material didactic și pentru rechizite școlare etc. Desigur că există și școli vechi, construite din piatră, în care mai studiază elevi.

Separat de școlile arătate mai sus, care fac parte din rețeaua școlară a Ministerului Învățămîntului, în orașele mici și la sate mai funcționează aproximativ 34 școli elementare particulare, care se ocupă în primul rînd cu învățarea religiei (a Coranului). In aceste școli sînt cuprinși cca. 1 300 elevi. Durata de școlarizare la școlile elementare particulare nu este stabilită. Elevul se consideră absolvent al școlii, atunci cînd a terminat studierea Coranului.

Absolvenții acestor școli pot continua studiile în școala elementară, în clasa a II-a sau a III-a, în funcție de volumul și de nivelul cunoștințelor fiecăruia, pe bază de examen.

Asemenea școli elementare particulare există și la orașe, dar nu se cunoaște numărul lor, numărul elevilor și nici cum se desfășoară cursurile, întrucît ele nu sînt îndrumate și controlate de Ministerul Învățămîntului.

In ceea ce privește obiectele de studiu care se predau la școala elementară — repartizarea lor pe ani și numărul de ore afectat fiecărui obiect pe săptămînă — situația este următoarea :

Nr. crt.	Obiectul de studiu	Numărul de ore pe săptămînă, pe ani de studii					
		I	II	III	IV	V	VI
1	Limba arabă	12	11	10	10	8	8
2	Muzica și ansamblul coral	2	2	1	1	1	1
3	Aritmetica și geometria	6	6	6	5	5	5
4	Educația socială și patriotică	—	—	1	2	5	5
5	Științele naturale și igiena	2	2	2	3	3	3
6	Lucrul manual și cunoștințe agricole	5	5	5	6	6	6
7	Educația fizică	3	3	3	3	2	2
8	Religia	2	3	4	4	4	4
	Total ore/săptămînă	32	32	32	34	34	34

Școlile intermediare (școli medii pregătitoare) au durata de școlarizare de 3 ani și au luat ființă după revoluție.

In aceste școli elevii sînt admiși pe baza certificatului de absolvire a școlii elementare de 6 ani.

Rețeaua școlilor intermediare cuprinde 7 unități, în care sînt cuprinși peste 1 032 elevi. In anul școlar 1963/1964 au fost admise și 5 fete. (In R. A. Yemen toate serviciile (posturile), inclusiv cele administrative și acelea de deservire în cantine, magazine etc., cele din toate instituțiile publice sau particulare, sînt ocupate exclusiv de bărbați).

Dăm mai jos repartizarea obiectelor pe ani de studii și numărul de ore afectat fiecărei discipline pe săptămînă în acest tip de școli.

Nr. crt.	Obiectul de studiu	Numărul de ore pe săptămînă, pe ani de studii		
		I	II	III
1	Limba arabă	7	7	7
2	Limba străină *	6	6	6
3	Aritmetica, algebra, geometria	5	5	5
4	Științe sociale **	4	4	4
5	Șt. naturale și igienă	4	4	4
6	Desenul	2	2	2
7	Lucrări practice ***	3	3	3
8	Muzica și ansamblul coral	1	1	1
9	Educația fizică	2	2	2
10	Religia	2	2	2
	Total ore/săptămînă	36	36	36

* Se învață, la alegere, una din următoarele limbi străine: engleza, franceza, germana, italiana.

** Cuprind cunoștințe de educație cetățenească și patriotică.

*** Băieții execută lucrări de agricultură și lucru manual, iar fetele lucrări de gospodărie.

Școlile medii au o durată de școlarizare de 3 ani; ele au fost organizate după înfăptuirea revoluției. În aceste școli sînt admiși absolvenții școlilor intermediare.

Cele trei școli care formează rețeaua școlilor medii au luat ființă în anul 1963 și funcționează în localuri nou construite, cîte o școală în fiecare din cele trei orașe mai mari ale Yemenului — în Sanaa, în Hodeida și în Taiz.

În ceea ce privește obiectele de studiu, ele sînt aproximativ aceleași care se predau și în școala intermediară, cu mențiunea că în școala medie se învață două limbi străine — din cele patru menționate — limba engleză fiind obligatorie, plus una la alegere. Pentru a stimula și sprijini pe tineri ca să învețe, statul le acordă în mod gratuit manuale școlare (acestea se tipăresc în R. A. U.). În țările arabe obiectele de studiu au același conținut, cu excepția istoriei și a geografiei patriei, care tratează problemele țării respective.

Elevii orfani care învață în școlile elementare primesc în mod gratuit cazare și hrană. Aceste înlesniri se acordă și elevilor care învață în școlile intermediare și medii și care au greutăți familiare.

Construcțiile școlilor medii mai sus menționate sînt realizate pe baza unui proiect tip. Fiecare școală are 12 săli de clasă, în care pot fi cuprinși cca. 450 de elevi. Sălile de clasă au dimensiunea de 7×8 m și primesc lumina din exterior, pe două

laturi (ferestre mari la fațadă și ferestre mai mici spre culoar).

Construcțiile de școli din R. A. Yemen au în general, aceeași împărțire : săli de clasă, laboratoare, bibliotecă, cabinet pentru director, sală pentru profesori etc., inclusiv spațiul destinat pentru rugăciune, religia fiind extrem de înrădăcinată în această țară.

Menționăm că nici o construcție școlară, ca de altfel nici un fel de clădire, nu este prevăzută aici cu vreun sistem de încălzire, temperatura fiind în general în jurul a 25°C, iarna în jurul a 13-14°C și numai în cazuri foarte rare, temperatura coboară noaptea pînă la 0°C, dar de îndată ce răsare soarele se încălzește din nou.

În ceea ce privește alimentarea cu apă a construcțiilor școlare, pînă în prezent nu există instalații de apă și de canalizare, alimentarea clădirilor făcîndu-se cu ajutorul unor puțuri, din care apa se pompează pe terasa construcției, în rezervoare, din care se redistribuie apoi prin conducte surselor de alimentare. Evacuarea reziduurilor se face prin conducte ce răspund în fose de decantare.

În R. A. Yemen mai funcționează o *școală pentru pregătirea învățătorilor* (în orașul Sanaa). Această școală are o durată de 5 ani și primește ca elevi absolvenți ai școlii intermediare. În prezent ea funcționează cu cca. 55 elevi.

Dată fiind nevoia mare de învățători, necesari pentru școlarizarea tineretului de vîrstă școlară, se prevede înființarea unor asemenea școli în orașele Hodeida și Taiz. Există însă unele greutăți în recrutarea candidaților, întrucît majoritatea tinerilor preferă să facă școala medie, pentru ca apoi să urmeze — în străinătate — învățămîntul superior, în R. A .Y. neexistînd forme de învățămînt superior.

În afară de școlile elementare, de cele intermediare și de cele medii, mai funcționează un tip de școală — care nu ține de Ministerul Învățămîntului — *școala religioasă, denumită Aghar.* În acest tip de școală sînt primiți absolvenți ai școlii elementare și ea pregătește personalul administrativ religios.

Învățămîntul profesional și tehnic nu este încă organizat. Prima școală tehnică care va pregăti personal de specialitate de nivel inferior și mediu va fi cea care urmează să fie construită cu ajutorul dat de țara noastră.

Pregătirea elevilor acestei școli ar urma să se facă pentru următoarele meserii și specialități : croitor tricoteur, țesător covoare, tăbăcar, confecționar de articole din piele, mecanic de întreținere și reparații utilaj, mecanic agricol, agricultor, pomicultor, zootehnician, silvicultor.

Muncitorii calificați în diferite meserii, care participă în prezent la realizarea construcțiilor de locuințe și a altor obiective social-culturale ce se execută în R. A. Yemen, au învățat meseria la locul de muncă.

Cadrele yemenite care au o pregătire medie de cultură generală, medie de specialitate, precum și pregătire superioară, au învățat în alte țări, ca de pildă : în R.A.U., în țările socialiste, în S.U.A.

În prezent, sînt trimiși în alte țări pentru studii superioare sute de tineri dornici să contribuie la dezvoltarea economiei lor naționale. De asemenea, s-au luat măsuri pentru construirea mai multor obiective de interes social-cultural : școli, spitale, locuințe și primele fabrici (una de confecții textile, una de conserve, una de ciment ș. a.), care, desigur, vor contribui la dezvoltarea continuă a Republicii Arabe Yemen.

ION PUȘCAȘU

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

NUMĂRATUL ŞI SOCOTITUL ÎN GRĂDINIŢA DE COPII*

Apariţia metodicii intitulate *Număratul şi socotitul în grădiniţa de copii,* de M. Taiban şi F. Dima, a constituit o surpriză plăcută, fiind o lucrare mult aşteptată de cadrele didactice din învăţămîntul preşcolar, deoarece are menirea să satisfacă o necesitate acută a practicii învăţămîntului preşcolar.

Ea cuprinde trei capitole şi o anexă. În capitolul I — *Probleme introductive* — sînt abordate aspecte generale referitoare la importanţa însuşirii număratului şi socotitului de către copiii preşcolari, la particularităţile acestui proces şi la scopul, sarcinile şi conţinutul număratului şi socotitului în grădiniţa de copii.

Partea centrală a lucrării este formată din capitolele al II-lea şi al III-lea. În primul dintre ele, intitulat *Activitatea de numărat şi socotit,* se prezintă aspecte distincte referitoare la tipurile şi la structura activităţilor de numărat şi socotit, la organizarea şi la desfăşurarea lor, la folosirea metodelor de lucru şi a materialului didactic, la pregătirea educatoarei pentru activităţile de numărat şi socotit. În capitolul al III-lea — *Jocul didactic* — se abordează probleme legate de acesta şi anume: raportul dintre jocul didactic şi activitatea de numărat şi socotit, structura jocului didactic, organizarea şi desfăşurarea lui.

În încheiere, se prezintă o anexă cu planuri de activităţi obligatorii pe grupe.

Privită în ansamblu, lucrarea reuşeşte să generalizeze experienţa pozitivă a educatoarelor în predarea cunoştinţelor de numărat şi socotit în grădiniţa de copii.

Lucrarea începe cu un scurt studiu introductiv în care se prezintă cîteva aspecte teoretice ale însuşirii număratului şi socotitului în grădiniţă. Tratarea punctului doi al acestui capitol intitulat *Unele particularităţi ale număratului şi socotitului la vîrsta preşcolară,* reprezintă partea cea mai valoroasă a introducerii. Aci se analizează, în lumina rezultatelor unor cercetări ştiinţifice, probleme legate de perceperea de către preşcolari a mulţimii şi a însuşirilor cantitative, de însuşirea număratului, de formarea noţiunii de număr şi de însuşirea operaţiilor aritmetice. Tratarea mai în profunzime a acestor aspecte, cu explicaţii bazate pe datele cercetării ştiinţifice, ridică nivelul lor de prezentare, convinge cititorul de justeţea celor susţinute.

Această parte a capitolului I aduce o contribuţie importantă la explicarea problemelor mai sus-amintite şi constituie un bun îndreptar teoretic în munca educatoarelor.

În capitolul al II-lea, autoarele îşi propun să prezinte, „în lumina experienţei pozitive a grădiniţelor noastre de copii,

---

* M. Taiban şi F. Dima, *Număratul şi socotitul în grădiniţa de copii,* E.D.P., 1965.

metodele și procedeele care și-au găsit mai larg aplicarea și s-au dovedit mai eficiente în munca cu preșcolarii, tipurile și structura acestor activități, organizarea și conducerea lor de către educatoare" (pag. 23). Și, în adevăr, se reușește să se expună într-o anumită ordine variatele aspecte ale activităților de numărat și socotit. Menționăm, îndeosebi, precizările pe care le aduce metodica în ceea ce privește structura activităților de predare, de repetare și de verificare a cunoștințelor și formarea deprinderilor de numărat și socotit. De asemenea, partea referitoare la procedeele ce se pot folosi în cadrul activităților pe grupe de vîrstă este deosebit de utilă pentru educatoare prin varietatea mare a procedeelor prezentate, precum și prin perspectiva care se întrezărește în noile posibilități de modificare și de aplicare ale acestora.

La capitolul al III-lea, rezervat jocului didactic, se fac precizări utile în legătură cu înțelegerea de către educatoare a modului în care trebuie folosit jocul didactic ca activitate obligatorie independentă și ca moment al unei activități de numărat și socotit.

Partea referitoare la structura jocului didactic de numărat și socotit și la organizarea și desfășurarea acestuia conține indicații precise care vor putea orienta, cu succes munca educatoarelor pînă în cele mai mici amănunte.

Anexa din final constituie o parte importantă a lucrării, prin aceea că prezintă, pentru orientarea educatoarelor, spre exemplificare, cîteva planuri de activitate obligatorie pe grupe de vîrstă, în care sînt prezentate distinct toate momentele activităților de numărat și socotit.

Metodica mai cuprinde și unele planșe, ca modele orientative pentru educatoare în alcătuirea materialului didactic pentru activitate. Structura planșelor este corectă și în mod deosebit se pot aprecia planșele care sînt menite să ilustreze conținutul problemelor.

★

Se poate spune deci că lucrarea de față este prima lucrare de metodică originală din acest domeniu, în care autoarele au abordat cu curaj cele mai importante și spinoase probleme ale predării cunoștințelor de numărat și socotit și ale formării deprinderilor.

In general, problemele sînt prezentate corect și sistematic. Partea teoretică se împletește în mod armonios cu exemple variate de care nu se face abuz.

Prezentarea are mai mult caracter descriptiv și mai puțin analitic. Analiza făcută uneori are drept argument principal eficiența în practică și nu se sprijină întotdeauna pe datele cercetării științifice.

Un merit al lucrării este acela că prezentarea problemelor se face în mod diferit de ordinea prevăzută în conținutul programei, ceea ce îi asigură o oarecare independență și viabilitate în cazul în care vor surveni modificări în programă.

Lucrarea reușește să evite recomandarea de rețete și se situează pe o poziție de prezentare și explicare a problemelor însoțite de exemple variate, cu multe variante, care sugerează educatoarelor ideea că problemele puse în discuție se pot rezolva încă în multe alte feluri.

Pe lîngă aceste aspecte pozitive, care sînt cele mai numeroase, lucrarea conține și unele aspecte discutabile.

Tratarea problemelor din prima parte a introducerii — intitulată *Importanța însușirii număratului și socotitului de către copiii de vîrstă preșcolară* — se face la suprafață, într-un mod nesatisfăcător.

De asemenea, se enunță unele idei care nu sînt argumentate în nici un fel, ca de exemplu: „însușirea număratului și socotitului influențează asupra dezvoltării generale a copiilor" (pag. 3); „prin efortul de a fi atenți, de a se concentra în activitate, ca și prin efortul necesar învingerii dificultăților în soluționarea

problemelor, copiii își exersează voința, se călesc din punct de vedere moral" (pag. 7). Asemenea afirmații exagerează oarecum importanța însușirii număratului pentru dezvoltarea copiilor. Totodată, se dă un exemplu neconvingător. Se cere copiilor să compare grupuri de obiecte pentru a stabili egalitatea sau inegalitatea lor, obiecte ce sînt plasate în spațiu în locuri diferite pe masă și pe etajeră, pe masă și pe dulap, ceea ce este greu de realizat și de către preșcolarii din grupa mare.

În capitolul al II-lea, la pag. 41—43, vorbindu-se despre „Unele cerințe ale organizării și desfășurării activităților de numărat și socotit", se enumără, ca *cerințe*, următoarele: complicarea și gradarea exercițiilor, desfășurarea activităților de numărat și socotit pe bază de material intuitiv, dozarea efortului intelectual solicitat copiilor, antrenarea deopotrivă a tuturor copiilor în activitate. De fapt, acestea sînt principii didactice și considerăm că ar fi fost bine să fie enunțate ca atare și nu ca cerințe.

Prezentarea tipurilor de activitate obligatorie (pag. 26—40) se face mai întîi pe plan teoretic, ilustrîndu-se apoi cu exemple, în special de la grupele mijlocie și mare. Era necesar să se fi arătat în material mai distinct cum se aplică fiecare din aceste tipuri de activitate, pe grupe, pentru a veni direct în ajutorul educatoarelor, orientîndu-le astfel mai mult în această direcție.

Menționam mai sus, ca un fapt pozitiv, gama variată de procedee recomandate pentru cele 4 grupe de vîrstă. De fapt, aceste procedee sînt menționate numai la 3 grupe, grupa de 3—4 ani fiind prezentată exclusiv numai prin cerințele programei-„educatoarea îi învață pe copii să facă deosebirea dintre un obiect și multe obiecte, să diferențieze unitatea de mulțime, să recunoască numerele 1 și 2 etc." (pag. 44). Era firesc să se concretizeze, mai cu seamă la această grupă, procedeele folosite de educatoare în scopul însușirii număratului, care este dificil de realizat cu preșcolarii de 3 ani. În această privință, lucrarea nu vine în ajutorul educatoarelor, care sînt la începutul muncii în acest domeniu, acestea fiind lăsate să aleagă singure modalitățile de lucru. Chiar dacă se pretinde că se recomandă ca procedee indicarea unui obiect sau aducerea lui (pag. 44) este prea puțin și întrutotul nesatisfăcător pentru orientarea activității educatoarelor de la această grupă.

De altfel, această deficiență revine, în parte, și în tratarea problemelor grupei de 4—5 ani, cînd se afirmă că preșcolarii „pot fi deprinși să sesizeze cantitățile egale și inegale, bineînțeles fără să alterneze propriu-zis cantitatea acestora" (pag. 44), însă nu se menționează și procedeele adecvate.

Întrucît la acest punct al capitolului al II-lea se vorbește nu numai de procedeele folosite, ci și de conținutul activităților de numărat și socotit, era de dorit ca și în titlu să se menționeze același lucru pentru a se realiza o concordanță între titlu și conținutul prezentat.

Deși, în general, există concordanță între ceea ce se afirmă pe plan teoretic și exemplele date, uneori se întîmplă invers și nu în probleme de mică importanță. De pildă, la pag. 24, se susține pe bună dreptate că „întrebarea trebuie să vizeze un răspuns direct, simplu, să ceară efectuarea unei singure operații". Referirile concrete ulterioare contravin însă acestei reguli. Copiii sînt întrebați, de exemplu: „Unde avem mai multe obiecte și cu cît?" (pag. 30), sau „Numărul steguleților lui Mircea a crescut sau a scăzut? De ce a crescut?" (pag. 32).

Asemenea inconsecvențe ar fi fost de dorit să lipsească.

Menționăm totodată că, în anexă, grupei de 3—4 ani i se rezervă mai puțin loc în raport cu celelalte grupe, fapt ce

lipsește iarăși educatoarele de un ajutor substanțial în muncă.

Dacă, în general, ilustrațiile prezentate, așa cum arătăm mai sus, au un conținut corect, din punct de vedere grafic nu se ridică la același nivel, figurile de copii, în special, fiind prezentate sub orice critică. Era cazul să se prezinte figuri de copii inteligenți, vioi, veseli.

★

In concluzie, se poate afirma că lucrarea își are valoarea sa prin originalitate, prin felul interesant de sintetizare a problemelor și prin nivelul mulțumitor la care au fost tratate.

Considerăm că pentru îmbunătățirea lucrării, în viitor, este necesar să se întreprindă cercetări ample care să explice, în mod științific, o serie de probleme încă timid abordate sau lăsate de o parte (cazul grupei de 3—4 ani) și care să deschidă perspective noi activității educatoarelor în problemele predării număratului și socotitului. In felul acesta se poate depăși faza de generalizare a experienței pozitive, de prezentare descriptivă a faptelor, metodica trebuind să devină, pe baza unei fundamentări științifice riguroase, o călăuză sigură a practicii.

FLORICA ANDREESCU

CU PRILEJUL APARIȚIEI ÎN LIMBA ROMÂNĂ A UNUI VOLUM PESTALOZZI *

Rareori o înfățișare poate sugera atîta bunătate, atîta mistuire personală, modestie și devoțiune, în același timp, atîta uitare de sine și credință în idealul de viață ca portretul bine cunoscut al marelui Pestalozzi.

El însuși, în realitate, impresiona ca personalitate cu totul aparte nu prin contururi puternice, tari, ci prin alura firavă, prin chipul trudit.

Pestalozzi și-a sacrificat viața, familia și averea, bucuriile și tihna, muncii de educație a copiilor săraci, a poporului său. „Totul pentru alții, nimic pentru sine" — cum scrie pe monumentul său funerar. Apostolatul social pe care l-a profesat l-a ajutat, din nenorocire, să înțeleagă dureros de clar abia către bătrînețe, utopia credințelor sale luministe în ridicarea poporului pe alte căi decît cele firești și posibile — ale luptelor sociale. Deși nu s-a ridicat pînă la înțelegerea soluției posibile, uneori, îndurerat și mîniat de cruzimea și de imoralitatea claselor exploatatoare, a îndemnat chiar la revoltă, pe care însă nu o vedea în expresia ei socială, ca luptă de clasă, ci mai mult ca o modalitate etică de a pedepsi pe cei vinovați de mizeria poporului. Eroarea sa fundamentală este explicabilă, dacă ne gîndim la condițiile în care a trăit și a activat, la starea economică și la tabloul ideologic ale epocii. Este vorba de cea de-a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și de primele decenii ale secolului al XIX-lea, cînd elemente ale feudalismului în descompunere coexistau cu cele ale capitalismului ascendent. Este explicabilă, de asemenea, dacă ne gîndim că și-a încheiat activitatea în 1827, cu aproape un sfert de veac înaintea apariției Manifestului Comunist.

Dar, lăsînd de o parte aceste limite ale gîndirii sale social-politice și filozofice, descoperim pe marele înaintaș, deschizător de drumuri noi în pedagogie, teoretician și practician în același timp. Demn model pentru întreaga umanitate, a fost recunoscut ca atare încă din timpul vieții sale, din perioada de apogeu de la Yverdon. Se știe că în timpul revoluției franceze, în 1792, a fost declarat cetățean de onoare al Republicii Franceze, alături de personalități cu totul remarcabile ca G. Washington, Fr. Schiller, pentru că „a înfruntat aristocrația elvețiană și a reclamat în operele sale respectarea drepturilor disprețuite ale poporului elvețian".

Scrierile sale au răspîndit un mesaj de înaltă umanitate. Faptul este cu atît

---

* J. H. Pestalozzi, *Texte alese*, Studiu introductiv, traducere, note și comentarii de Iosif Antohi, Editura didactică și pedagogică, 1965.

mai elocvent cu cît aceste scrieri se susțin nu atît prin virtuți artistice, ci mai ales prin conținutul de idei, prin efervescența de preocupări și soluții izvorîte direct din realitatea concretă, și, înainte de orice, prin conturarea unor principii și metode, a unor modalități și procedee de educare a copiilor devenite clasice.

De aceea, este pe deplin îndreptățită bucuria de a găsi în vitrinele librăriilor noastre un volum masiv cu texte din vasta sa operă. Volumul întrunește un număr mare de pagini din opera pestalozziană. Selectate din cele mai reprezentative lucrări ale sale, majoritatea textelor sînt prezentate pentru prima dată în versiunea românească.

Acest act de cultură este consonant cu eforturile depuse în toate țările lumii pentru punerea în lumină și valorificarea ideilor sale. In patria sa, Elveția, se află în curs de tipărire 24 volume *Pestalozzi — Sämtliche Werke*, din seria cărora pînă în prezent au și apărut 18 volume — inițiativă luată cu prilejul centenarului morții sale.

Se știe că toate manuscrisele și lucrările marelui pedagog, intrate în posesia unui nepot al său, s-au pierdut în împrejurări necunoscute, prin dispariția poștalionului în care erau încărcate pentru a fi transportate din Elveția în Franța. S-au pierdut atunci în întregime, sau poate s-au împrăștiat numai, de vreme ce multe dintre ele au fost regăsite după ani și ani, în locuri și împrejurări extrem de diferite? Opera aceasta de colectare și de punere în ordine a tuturor documentelor Pestalozzi a căpătat o amploare deosebită prin truda demnă de laudă a comisiei pestalozziene din Elveția. Multe din aceste manuscrise găsite în diferite țări fac astăzi parte din fondul muzeului „Pestalozzianum" din Zürich.

Și îngrijitorul ediției românești, Iosif Antohi, cu prilejul pregătirii acestui volum, a descoperit în arhivele de la Sibiu o scrisoare originală a lui Pestalozzi către părinții elevului său, Stephan Ludwig Roth. Documentul a fost transmis compatrioților marelui pedagog. Cu acest prilej, ziarul „Journal de Génève", în nr. 270, din noiembrie 1962, a consacrat evenimentului două pagini în care, pe lîngă textul și facsimilul documentului, a publicat și articolul lui Iosif Antohi *A l'exemple de Pestalozzi, son maitre, Stephan Ludwig Roth, voulut instruire le peuple roumain*, precum și o caldă scrisoare de mulțumire către cercetătorul român. Și acest fapt dovedește seriozitatea și consecvența cu care se urmărește completarea fondului de documente și manuscrise Pestalozzi.

Specialiștii elvețieni, la rîndul lor, au sprijinit apariția volumului românesc prin trimiterea ediției *Pestalozzi Sämtliche Werke* și a unor clișee și diafilme color care au fost folosite în iconografia lucrării.

Apariția *Textelor alese*, din Pestalozzi constituie așadar un eveniment bogat în semnificații. Inainte de toate îl considerăm a fi un început temeinic de popularizare și valorificare critică a marelui clasic al pedagogiei universale.

Intocmirea unui singur volum de texte ridică însă serioase dificultăți de selecție, dacă ne gîndim la vastitatea operei pestalozziene și la necesitatea de a antologa, în definitiv, numai texte cu totul reprezentative. Orînduirea materialelor în volume este, tot din aceleași pricini, dificilă. S-ar fi putut adopta un criteriu tematic, dar — oricît de riguros aplicat — ar fi dus la subordonarea susceptibilă de arbitrar a unor lucrări față de o anume temă, cînd de fapt problematica pestalozziană se interferează bogat în cuprinsul fiecăreia dintre ele.

Avantajul ordinii cronologice adoptate de autor decurge în primul rînd, din posibilitatea pe care o dă cititorului de a urmări cursul ascendent, evoluția concepției, a ideilor marelui pedagog. Se elimină astfel orice inexactitate în prezen-

tarea lucrărilor respective și se pune în valoare nu numai fiecare lucrare prin ea însăși, dar și prin relația ei de continuitate cu celelalte.

În volumul de față sînt cuprinse, în afară de fragmente din lucrările de bază: *Leonard și Gertruda, Cum își învață Gertruda copiii, Ora de seară a unui sihastru* (apărute în românește și anterior), texte traduse pentru prima dată la noi: *Jurnalul lui Pestalozzi despre educația fiului său,* cu pagini în care spiritul de observație psihologică fină, nuanțată, atestă manifestarea timpurie încă în primele scrieri a unei asemenea însușiri; o serie de *scrisori,* care prin sinceritatea expunerii directe a unei situații, a unui punct de vedere ajută la limpezirea multor probleme de bază din lucrările sale capitale: *Schița unui memoriu despre legătura dintre educația profesională și școlile elementare, Despre instruirea poporului în industrie,* materiale care redau concentrat părerile lui Pestalozzi cu privire la educația prin muncă și profesională, și cîteva materiale, bine alese — după părerea noastră — cu problematică didactică. De asemenea sînt traduse pentru prima dată la noi și fragmente din partea a III-a și a IV-a a lucrării *Leonard și Gertruda.*

Absența din volumul de față a lucrării intitulate sugestiv *Cîntecul lebedei* nu este de natură să afecteze integritatea personalității și concepției pestalozziene sintetizată reușit de această lucrare, deși sub raport personal, ca mărturisire de viață și sinteză de opinii, ar fi colorat culegerea, dîndu-i un spor de autenticitate și de reușită artistică, făcînd-o mai convingătoare, mai educativă. Se face astfel cu atît mai necesară inițierea tipăririi *integrale,* cu notele și aparatul critic de rigoare, a acestei lucrări a lui Pestalozzi, ca de altel și a celor considerate fundamentale: *Leonard și Gertruda* și *Cum își învață Gertruda copiii.*

În schimb, ni se pare nejustificată omiterea — fie și a unor fragmente — din lucrarea *Cercetările mele cu privire la mersul naturii în dezvoltarea genului uman.* E adevărat că această scriere poartă o amprentă mai ales social-filozofică, dar ea prezintă un interes aparte pentru înțelegerea lucrărilor ulterioare ale autorului și mai ales pentru sesizarea originalității concepției, diferită de a înaintașului său Rousseau, cu privire la îmbunătățirea situației sociale a poporului, și legată direct de aceasta, cu privire la rolul educației. Menită la Rousseau a apăra copilul, prin izolare, de influența mediului, de a-i proteguí deci starea naturală, educația are, dimpotrivă, la Pestalozzi, rostul de a supune individul influențelor bune ale acestuia și de a-l conduce la depășirea stadiului de dezvoltare atins de societate. Educația este considerată astfel că are un rost major, acela de a contribui chiar la schimbarea situației sociale a poporului — ridicarea socială prin cultură și educație. Dar, Pestalozzi nu este consecvent acestui punct de vedere iluminist. Adeseori îl depășește, arătînd că este necesară mai întîi îmbunătățirea stării economice a țărănimii, a poporului. Asemenea sensuri care — cu toate inconsecvențele și contradicțiile — depășeau în felul lor epoca, ar fi suscitat atenția și interesul cititorilor noștri, dacă ar fi fost analizate în studiul introductiv, documentat de altfel.

Structurat pe fizionomia volumului de față, studiul introductiv are meritul de a se susține și independent, avînd valoare de sine stătătoare. Autorul analizează multilateral activitatea și concepția lui Pestalozzi, după același criteriu cronologic ca în ordonarea textelor. Încercarea de a împleti în prezentare viața și opera contribuie la eliminarea repetițiilor, inerente atunci cînd aceste două probleme sînt tratate separat. Raportarea operei și personalității analizate la condițiile social-politice și ideologice de

epocă este făcută la locul potrivit, astfel că cititorul rămîne cu impresia unei expuneri organic închegate.

Partea finală a studiului este consacrată răspîndirii ideilor pestalozziene în școala și pedagogia din România. Deși sintetică, această parte a studiului sporește interesul pe care îl trezește lucrarea în rîndul cititorilor din țara noastră. De asemenea, sporește interesul cititorilor, anexa din finalul cărții, unde se dă o bibliografie românească completă atît a traducerilor din lucrările lui Pestalozzi, cît și a lucrărilor și studiilor despre el scrise de autori de la noi. Desigur, aceasta constituie doar un prim pas în direcția cunoașterii felului cum a fost receptat Pestalozzi în România și, după cîte știm, el va fi continuat chiar de autorul studiului de față. Ne permitem de aceea să sugerăm o cercetare mai de fond a problemei, calitativă am zice, într-un cadru mai larg, care să nu rămînă la menționarea materialelor scrise la noi despre marele pedagog: Cercetarea să meargă în adîncime, mai ales atunci cînd e vorba de interpretări originale ale unor aspecte din opera pestalozziană, de implicațiile ei de actualitate. Motivarea, maniera problematică, demonstrativă, pe bază de text și de idee, se fac în mod deosebit necesare.

După părerea noastră, studiul ar fi cîștigat în adîncime și precizie dacă ar fi folosit și mai mult analiza comparativă a ideilor pestalozziene cu cele ale înaintașilor săi. In felul acesta, cititorul ar fi fost ajutat să înțeleagă și să rețină mai limpede coordonatele personalității marelui pedagog, aportul său original, democratismul consecvent al vederilor sale.

Ar fi fost, de asemenea, utilă o analiză a stilului lui Pestalozzi, care poartă bineînțeles amprenta omului care a fost el: frazele și perioadele extrem de lungi, retorismul care nu rareori reușește să impresioneze, solicitarea imperativă a sentimentelor și compasiunii cititorilor, alternarea tonalităților clemente cu cele pline de revoltă și invective, toate mustind de sinceritate și convingere, de hotărîre și altruism. Autorul studiului introductiv fiind în același timp și traducător, a străbătut desigur toate meandrele acestui fel de a scrie și dacă nu și-a propus să imprime traducerii aceleași virtuți (sau insuficiențe) era cu atît mai necesar să le analizeze.

Nu i se poate imputa traducătorului intenția de a reda cît mai fidel ideile în maniera sobră a stilului științific, dar el trebuia să-și declare această intenție în fața cititorului, să-l avizeze. Se știe că Pestalozzi a fost gustat într-o vreme și ca scriitor. Cu atît mai mult se cer explicate acele atribute ale scrisului său pe care traducătorul nu și-a propus să le pună în valoare. Altminteri, s-ar putea naște nedumeriri din comparația traducerii actuale din *Leonard și Gertruda* — să spunem — cu cea făcută de I. Rădulescu-Pogoneanu după alte criterii, în 1909, și îmbunătățită de fiecare dată pînă la cea de-a treia ediție, apărută în 1942 (pe care anexa bibliografică a volumului nostru nu o menționează, rămînînd la ediția a II-a din 1927).

In ce privește bibliografia folosită, semnatarul volumului Pestalozzi a mers de obicei la surse, investigînd atît edițiile vechi, cu transcrierea exactă a limbii germane în varianta ei dialectală din Elveția sec. al XIX-lea, cît și edițiile critice mai recente, în care sensurile textului sînt desfoliate din unghiuri de vedere mai moderne. El a folosit de asemenea ediții apărute în alte limbi, iar pentru problematica studiului, edițiile din unele țări socialiste.

Parcurgînd toate studiile și lucrările românești despre Pestalozzi scrise pînă acum, Iosif Antohi și-a creat avantajul de a porni la drum de la un anumit punct deja atins, de a ne prezenta nu o exegeză în sine a marelui pedagog de-

mocrat și umanist, valabilă oriunde, ci un material structurat și interpretat astfel încît să fie apropiat de sensibilitatea și de formația cititorului de la noi. Fapt și mai evident acolo unde orientarea, poziția teoretică în interpretare se dovedește a fi corespunzătoare exigențelor științifice de azi din țara noastră.

În aceeași ordine de idei, am formula și obiecția că poziția critică față de limitele gîndirii pestalozziene sau față de umbrele din concepția sa, în ansamblu democratică, se face prea puțin simțită în studiul introductiv. Or, lăsînd de o parte considerentele bine cunoscute, este necesar să depunem eforturi pe linia sprijinirii cititorului de azi în înțelegerea exactă a valorii unei idei sau concepții clasice. Receptarea acestora trebuie să aibă loc dintr-un punct de vedere corespunzător momentului pe care îl trăim. Altfel, poate rămîne impresia că tot ceea ce a fost valoros în raport cu secolele XVIII—XIX ar rămîne la fel de util și actual și astăzi, după cum alte aspecte susceptibile de a fi valorificate pot să rămînă în umbră. De exemplu, se discută azi foarte intens problema obiectului educației, și implicit a definiției pedagogiei: se ocupă ea de educarea numai a tinerei generații sau și a adulților? Se exprimă uneori chiar punctul de vedere că preocuparea aceasta ar fi la ordinea zilei abia azi, că deci anumite condiții moderne au făcut-o actuală. Și totuși n-o să mire pe nimeni constatarea că pe marele pedagog l-a preocupat nu numai teoretic, dar și practic, educația oamenilor maturi. Intr-un anumit sens, Pestalozzi implica acest aspect și în definirea scopului educației. Iată o altă problemă modernă pusă totuși de aproape două secole!

Delimitările acestea critice ar fi fost utile și din alte puncte de vedere. Pestalozzi — în anumite laturi ale concepției sale social-politice și filozofice — a fost înțeles și comentat nu arareori tendențios. Astfel, în prefața la ediția a III-a a lucrării *Leonard și Gertruda*, I. Rădulescu-Pogoneanu (care are meritul de a fi lăsat o traducere bună) scrie textual: „Dar pe cînd în suta de ani după moartea lui Pestalozzi această problemă socială a luat din ce în ce mai mult un aspect politic și de partid, căutîndu-i-se dezlegarea mai ales prin așazisa luptă de clasă, luptă care sparge unitatea organică a vieții naționale și, privind mai ales partea materială a condițiilor vieții omenești, deșteaptă adesea porniri de ură și de distrugere — Pestalozzi, cu o intuiție genială, anticipînd timpul, privește chestiunea în tot complexul ei cuprinzînd... totalitatea națională... și... în întîiul rînd partea morală, sufletul omului". Dar, cine a vibrat la lectura paginilor în care clasele de sus sînt înfierate ca fiind răspunzătoare de mizeria poporului, prin brutalitatea, rapacitatea și imoralitatea lor, nu poate accepta o asemenea viziune despre Pestalozzi. „Este oare inima noastră moartă, — scria marele pedagog — încît nu mai putem vedea, nu mai putem simți sufletul care se agită în fiul servului nostru și care împreună cu noi e dator de a-și satisface umanitatea? Nu, fiul celor oropsiți, celor pierduți, celor nenorociți, nu există numai pentru a mișca roata a cărei învîrtitură ridică sus pe cetățeanul mîndru. Abuz al omenirii, cum se revoltă *inima mea!*" Sau despre „națiunea încărcată cu blestemul jugului social" el spunea că „joacă cu inelul de nas pentru pîine, se pleacă în genunchi și se dă peste cap în fața omului *care a învățat-o acest joc cu biciul în mînă*" (s. n.). La fel G. G. Antonescu, în cunoscutul studiu din a sa *Istorie a pedagogiei*, ediția a IV-a, se străduiește să argumenteze că mizeria socială, economică și morală înfierată de Pestalozzi nu ar decurge din situația economică, deoarece, după părerea sa, *argumentată însă cu texte nepestalozziene*, în aceeași

stare s-ar afla deopotrivă și în anii de belșug, în care lipsurile materiale, deci cauzele economice, n-ar mai putea fi determinante. Ca să nu discutăm decît cîteva aspecte de natură a evidenția și ele necesitatea unei prezentări critice riguroase, care să permită punerea exactă în valoare a tuturor laturilor progresiste ale operei discutate, dar și vestejirea celor retrograde, înapoiate. Din rîndul acestora, de exemplu, ne vin în minte, la întîmplare, pasajele despre natura rea, păcătoșită, nerecunoscătoare a oamenilor simpli, pasaje care de altfel vin în contradicție cu încrederea sa în puterea educației.

In sfîrșit, revenind la meritele studiului introductiv, semnalăm preocuparea de a pune în lumină rolul social al învățătorului legat de popor, misiunea sa nobilă și înălțătoare, încărcată de multiple rosturi.

Ca prezentare grafică, volumul constituie o adevărată reușită: o copertă simplă, elegantă, pe suprafața căreia este imprimată doar semnătura lui Pestalozzi; supracoperta sobră, cu fotografia cea mai cunoscută a marelui pedagog, vignetele de aspect anume vechi pentru a sugera epoca, înviorate totuși surprinzător de tonurile corai ale cernelei folosite, ilustrația ireproșabil executată de tipografia „Banat" din Timișoara, hîrtia, litera, coloncifrul, colontitlul, spațiile albe, așezarea în pagină, cotorul — totul contribuie ca lucrarea în discuție să constituie un succes editorial.

Volumul de *Texte alese* din Pestalozzi acoperă un gol în literatura de specialitate, adăugîndu-se la seria de clasici ai pedagogiei universale alimentată de cîțiva ani cu texte din J. A. Comenius, J. J. Rousseau, J. Locke, L. Tolstoi, A. Diesterweg, Helvetius-Diderot, R. Tagore, din galeria cărora absența numelui lui Pestalozzi era complet nejustificată.

Implinind un rol de informație primară, o colecție de texte alese se cere a fi continuată neapărat cu editarea de lucrări integrale din patrimoniul pedagogiei universale. La o asemenea acțiune sînt chemați să participe specialiști cît mai calificați în problemele istoriei pedagogiei și cunoscători desăvîrșiți (în același timp) de limbi străine.

In actualul context de modernizare a învățămîntului, de căutări febrile, entuziaste a unor formule noi, s-ar putea desigur pune întrebarea dacă gestul retipăririi lui Pestalozzi nu conține în sine ceva vetust, discordant cu preocupările contemporane. Insă, raportul preocupărilor moderne în pedagogie se conjugă perfect cu valorificarea tuturor elementelor ei clasice.

In unanimitate se exprimă azi punctul de vedere că, deși mașinile vor doza cu o sistematică stringență cunoștințele transmise elevului, ele nu vor putea niciodată suplini personalitatea, căldura și rolul dascălului, nu vor putea suplini multiplele consecințe educative ale raporturilor psihologice dintre elev și profesor. Poate de aceea mi se pare util să închei sugerînd cititorului să contemple pictura în ulei a lui K. Grob din 1879 — „Pestalozzi la Stans". Redată color după un diapozitiv al originalului aflat în Elveția, ea înfățișează pe marele umanist înconjurat cu dragoste de copiii orfelinatului din Stans. Cu acești copii își petrecea el tot timpul, dormind și mîncînd cu ei, jucîndu-se și învățîndu-i slovele, deprinzîndu-i cu munca pe măsura puterilor lor, împărtășindu-le dragostea și prețuirea nelimitată pentru om.

NADIA NICOLESCU

PROBLEME ALE INSTRUIRII PROGRAMATE ÎN PRESA PEDAGOGICĂ DIN FRANȚA

În căutarea căilor de îmbunătățire a procesului de învățămînt, de creare a unei pedagogii la nivelul științei și tehnicii contemporane, o atenție tot mai mare se acordă în ultimul timp instruirii programate.

În rîndurile care urmează ne vom opri pe scurt la unele aspecte ale modului în care instruirea programată își face drum în Franța.

Cu încercări timide la început, dezvoltată mai apoi pe linia unor elemente experimentale, instruirea programată în Franța a ajuns într-o etapă care demonstrează un interes mereu crescînd atît din partea cercetătorilor, cît și a celor care predau în școală. O mărturie grăitoare în acest sens o constituie numeroasele materiale apărute în presa pedagogică franceză, precum și acțiunile inițiate pentru răspîndirea instruirii programate în întregul învățămînt.

Date interesante în legătură cu acest ultim aspect ne oferă un număr special din „Le Courrier de la recherche pedagogique“ [1] dedicat unui stagiu de inițiere în problemele instruirii programate, organizat de Institutul pedagogic național.

În cuvîntul de prezentare, P. Chilotti, inspector general al învățămîntului public, directorul Institutului pedagogic național, arată scopul organizării acestui stagiu.

Se menționează că Institutul pedagogic național a mai organizat „zile de informare“ în problemele instruirii programate, dar acestea s-au dovedit a fi insuficiente pentru dezbaterea multiplelor probleme pe care le ridică acest mod nou de instruire. Acestui scop i-a servit cu mai multă eficacitate stagiul organizat în luna septembrie 1964, în care, timp de două săptămîni, cadre didactice de diferite specialități au avut posibilitatea nu numai să studieze problemele teoretice ale instruirii programate, ci să și treacă la o concretizare a lor în practică prin discutarea și elaborarea unor programe.

În continuare, publicația cuprinde o scurtă trecere în revistă a lucrărilor prezentate la acest stagiu, arătînd că au participat 82 de cadre didactice. Acestea primiseră mai înainte, ca material documentar, conferințele „zilei de informare“ din 28 mai 1962, o bibliografie generală și articolul apărut în revista „Enfance“ sub semnătura lui P. Oleron. În cursul zilelor de stagiu, participanții au ascultat opt conferințe urmate de discuții și au lucrat în opt grupe de specialități (gramatică, limba latină, calcul, matematică, istorie, limba engleză, limba germană, tehnologie), elaborîndu-se diferite programe.

[1] „Le Courrier de la recherche pedagogique“, Numero special, Janvier 1965. Numere speciale dedicate instruirii programate au tipărit, de asemenea, „L'education nationale“, no. 15—16/1965 și „Dossiers documentaires“, ianuarie 1965.

Pe scurt, vom evidenția ideile principale subliniate în cele opt conferințe, în ordinea în care au fost cuprinse în revistă.

R. Gal, șeful Departamentului de cercetare pedagogică din Institutul pedagogic național și-a intitulat conferința sa *Ce este instruirea programată?* [2] Arătînd situația neclară în care se găsește instruirea programată ca urmare a incompetenței multora dintre cei care abordează acest subiect, R. Gal a trecut la expunerea sumară a principiilor fundamentale ale acestui mod de instruire, redîndu-le după R. Decote [3], deși într-o succesiune diferită. Importante ni se par sublinierile privitoare la valoarea pe care o poate avea programarea pentru profesor: pentru a trece la programare, acesta este pus în situația de a afla cu exactitate nivelul cunoștințelor elevilor, de a face un studiu aprofundat asupra procesului activităților psihice pe care procesul de instruire le cere din partea elevului.

Relevînd lipsurile instruirii programate, se subliniază că aceasta este o metodă analitică prin excelență, dar că elevul nu are totuși niciodată ocazia de a analiza el însuși, deoarece analiza este reflectată de modul intern de studiere a materialului în programă. În plus, logica instruirii programate este în cea mai mare parte verbală și deductivă.

În încheierea conferinței sale, R. Gal a arătat că, o dată cunoscute limitele instruirii programate, se impune a căuta posibilități de a introduce în însăși instruirea programată unele elemente calitative care îi lipsesc în momentul de față și care ar restructura ideea simplistă a întăririi bazată pe repetiție, activitatea de copiere etc.

A doua conferință, sub același titlu general — *Ce este instruirea programată* reprezintă o reluare prescurtată a studiului pe care P. Oleron l-a publicat cu puțin timp înainte [4]. Autorul se oprește mai mult asupra principiilor de alcătuire a unei programe, stabilindu-le în ordinea următoare:

1) definirea obiectivelor concrete și precise (ce anume trebuie să știe elevul după parcurgerea programei);

2) determinarea populației de elevi căreia i se adresează programa;

3) delimitarea foarte precisă a materialului ce va fi predat;

4) efectuarea controlului experimental al programei și

5) conducerea elevului spre situația de a da numai răspunsuri corecte.

În ultima parte a conferinței, P. Oleron se ocupă de practica elaborării unei programe, analizînd o secvență de programă prezentată și comentată de Skinner, în comparație cu aceeași secvență reluată de Home și Glaser, care au tratat-o mai sistematic în sistemul RULEG. Apendicele la articol cuprinde cele două secvențe menționate mai sus.

L. Couffignal, inspector general al Ministerului Educației Naționale, își intitulează cuvîntul său *Pedagogia cibernetică în cadrul instruirii programate*. Reluînd ideile expuse mai amănunțit într-o altă publicație [5], autorul definește cibernetica, pedagogia, pedagogia cibernetică; pe ultima o caracterizează ca „o pedagogie organizată și condusă de manieră a fi eficace", adăugînd că eclectismul și experiența ciberneticii conduc la: a) fondarea căutărilor de metode pe cunoașterea mecanismelor implicate în acțiunea pedagogică, b) apelarea la „teorii" numai cu prudență și sub rezerva verificării

[2] R. Gal, *Qu-est-ce que l'enseignement programmé?* „Le Courrier de la recherche pedagogique", janvier, 1965, p. 15—20.
[3] P. Oleron, *Introduction à l'enseignement programmé*, „Enfance" nr. 1964.
[4] P. Oleron, *op. cit.*
[5] L. Couffignal, *La pédagogie cybernetique*, „Education nationale", nr. 15—16/1965.

experimentale, și la c) păstrarea unei libertăți de spirit suficiente pentru a accepta o soluție de bun simț în vederea unei experimentări riguroase.

L. Couffignal analizează în continuare canalele de transmitere a informației și funcționarea mecanismului pedagogic, oprindu-se în încheiere la conexiunea inversă ce se realizează în organismul elevului (paralel cu conexiunea inversă pedagogică în sistemul profesor — elev) și reglează emisiunea informației (de exemplu feed-back-ul audio-fonator).

O mare bogăție de idei cuprinde studiul semnat de A. Biancheri, profesor la Școala normală superioară din St. Cloud, intitulat *Reflecții asupra introducerii instruirii programate în structurile noastre pedagogice*. Motivîndu-și titlul expunerii, A. Biancheri subliniază că acesta are avantajul de a releva caracterul teoretic și interogativ al celor expuse; ne lipsește experiența în acest domeniu și în special experiența integrativă pe scară largă, arată autorul, iar cercetările efectuate pînă în prezent sînt izolate, pe planuri diverse, marginale. În momentul de față, pentru analiza și integrarea corectă a acestor încercări nu dispunem de un ansamblu de cercetări și studii care să definească de o manieră satisfăcătoare greutatea și interacțiunea diferitelor variabile ale vieții școlare.

Trecînd la discuția factorilor care determină dezvoltarea instruirii programate, A. Biancheri îi prezintă în ordinea următoare: necesitățile învățămîntului, progresul tehnic, programele (realizarea lor), limitele libertății de a le folosi. Interesantă ni se pare aici ideea autorului conform căreia instruirea programată ar putea fi concepută ca antidot și ca element complementar al metodelor active folosite în școală. Ei i-ar reveni misiunea de a-i asigura elevului un nucleu ferm de cunoștințe, concepte și mecanisme, iar metodele active ar aduce în clasă mișcarea, creația, elementele de motivație.

A doua problemă principială abordată de autor este aceea a raportului dintre instruirea programată și structurile școlare. Organizarea școlară actuală pe clase (de vîrstă) determină realizarea unor anumite norme; instruirea programată — ca ansamblu de tehnică de autoinstruire — cu programele sale, care reprezintă de fapt o microșcoală în mișcare, tinde să dizolve normele.

Următoarea problemă discutată este cea a funcțiunilor anexe ale instruirii programate în interiorul structurilor școlare. Aici A. Biancheri distinge: a) funcțiunile de reluare și de consolidare a cunoștințelor, b) funcțiunea propedeutică (elaborarea unor probe ce pot preciza care sînt elevii care vor avea un profit maxim din parcurgerea programei), c) funcțiunea de diagnostic (pentru stabilirea cunoștințelor anterioare, a aptitudinilor, a intereselor, a motivului, a orientării profesionale).

În cadrul funcțiunilor didactice propriu-zise ale instruirii programate se disting ca forme minore: a) programarea de consolidare, b) subprogramarea independentă a unor capitole (profesorul reluînd elementele programate și orientîndu-l pe elev spre folosirea practică a cunoștințelor dobîndite) și c) semi-programarea (care duce la o îmbinare a instruirii programate cu instruirea tradițională). În formele majore ale instruirii programate — a) în colective și b) cea individuală — rolul profesorului scade. În ultima parte a conferinței sale, A. Biancheri se oprește la posibilitatea de folosire imediată a instruirii programate, subliniind în acest sens rolul ei în formarea cadrelor didactice. Se accentuează necesitatea de a lucra în colectiv la elaborarea manualelor, întrucît realizarea lor individuală este aproape imposibilă (timp, materiale etc.).

În conferința sa, intitulată *Îmbinarea instruirii programate cu mijloacele audiovizuale*, H. Dieuzeide, șeful Departamen-

tului Radio-Televiziunii școlare de la Institutul pedagogic național, abordează problema suporturilor audio-vizuale ale instruirii programate. El arată că deși instruirea programată s-a dezvoltat în afara pedagogiei „audio-vizuale" și uneori chiar împotriva ei, totuși tehnica audio-vizuală apare în momentul de față ca un suport capabil să vehiculeze formele pedagogice diferite sau chiar contradictorii. Numai cercetările experimentale vor permite să se verifice dacă la diferite nivele de întrepătrundere mijloacele audio-vizuale nu vor putea aduce instruirii programate o nouă vitalitate și posibilități de stimulare neglijate pînă în prezent.

Obiectul următoarelor trei conferințe îl constituie problemele de programare în limitele unei anumite specialități (J. Perrot, *Lingvistica și instruirea programată;* M. Barbut, *Matematicile și instruirea programată;* M. Greco, *Instruirea programată și matematicile).* Întrucît problematica prezintă interes îndeosebi pentru specialiști, vom reveni asupra ei cu altă ocazie.

Ultimul și cel mai scurt material din această parte a revistei rezumă conferința lui R. Miallaret — *Problema controlului experimental* (al programării), precum și discuțiile purtate pe marginea ei.

A doua parte a revistei cuprinde o descriere a activității desfășurate în cadrul „grupelor de lucru", studierea și discutarea unor programe elaborate în Franța sau în alte țări, elaborarea unor programe pe capitole date, studierea unor probleme particulare ale instruirii programate etc.

Numărul se încheie cu o bibliografie generală adnotată (23 titluri, 8 adnotate) și cu o anchetă a Institutului pedagogic național cuprinzînd întrebări referitoare la autorii programelor (specialitate, cercetări efectuate) și la programele elaborate (titlul, cui se adresează, obiective, tip de programare etc.).

Ultima parte a revistei ne informează că Institutul pedagogic național din Franța organizează un seminar continuu în problemele teoretice și tehnice ale instruirii programate, cu reuniuni în fiecare săptămînă, în cadrul cărora vor figura o conferință teoretică și o ședință de lucru în grupe mici, pe specialități.

EUGEN NOVICICOV

Biblioteca centrală pedagogică
vă recomandă:

Bibliografie

I. LUCRĂRI GENERALE DESPRE CIBERNETICA

(...) **Dialectica marxistă și științele moderne.** Vol. IV. **Probleme filozofice și sociale ale cibernetică.** Buc., Edit. politică, 1963, 424 p.

Lucrarea reprezintă o culegere de studii și articole elaborate de personalități cunoscute ale vieții științifice internaționale.

Menționăm din cuprins:

Wiener N.: Apariția cibernetică; Kolmogorov, A. N.: Automatele și viața; Couffignal, L.: Rolul metodologic al cibernetică; Berg, A. I.: O știință cu posibilități imense; Landa, L. N.: Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării; Turing, A. M.: Poate oare mașina să gîndească?

II 16.660 *

(...) **Dicționar enciclopedic român.** Vol. I A-C. Buc., Edit. politică, 1962, 880 p. (Academia R.P.R.).

Din cuprins:

Cibernetica p. 621—622.

III 28.118

(...) Din cuceririle științifice ale secolului XX. Buc., Edit. științifică, 1965, 352 p.

Din cuprins:

Nicolau, Edmond: Cibernetica.

III 33.445

GUIAȘU, SILVIU — THEODORESCU, RADU: **Matematica și informația.** Buc., Edit. științifică, 1965, 248 p.

Cuprinde:

I. Un nou domeniu al matematicii: teoria informației. II. Probabilitatea. III. Entropia. IV. Transmiterea informației. Codificarea. V. Teoreme de codificare. VI. Cîteva aplicații ale teoriei informației. Modelul probabilistic al percepției. Algoritmul cel mai rațional de recunoaștere. VII. Automate aleatoare. Bibliografie.

II 33.618

(...) **Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii. Culegere de studii.** Vol. 3—4. Buc., Edit. politică, 1962, 1964, 314 p. (vol. 3), 424 p. (vol. 4).

* Lucrările se găsesc la Biblioteca centrală pedagogică, la cota menționată.

Din cuprins:

Vol. 3: Popoviciu, T.: Matematica și cibernetica.

Vol. 4: Mărculescu, I.: Cibernetica și gîndirea.

II 16.849

NICOLAU, EDMOND: **Cibernetica și omul.** Buc., Edit. științifică, 1964, 75 p. (Consiliul pentru răspîndirea cunoștințelor științifice).

II 30.970

NICOLAU, EDMOND: **Introducere în cibernetică.** Buc., Edit. tehnică, 1964, 168 p.

Menționăm din cuprinsul lucrării următoarele capitole: Modele, algoritmi și programe, sistemele de comunicații, transmiterea informației, aplicații ale teoriei informației, automate, cibernetica și lingvistica, gîndirea și mașinile cibernetice etc.

II 31.469

NICOLAU, EDMOND—BĂLĂCEANU, CONSTANTIN: **Cibernetica.** Buc., Edit. științifică, 1961, 492 p.

II 23.347

(...) **Probleme teoretice ale ciberneticii.** În românește de I. Gornstein. Buc., Edit. științifică, 1963, 348 p.

Cuprinde:

Șaliutin, S. M.: Cibernetica și sfera ei de aplicație; Kolman, E.: Despre problemele filozofice și sociale ale ciberneticii; Ukrainţev, B. S.: Despre posibilitățile ciberneticii în lumina proprietății de reflectare a materiei; Hramoi, A. V.: Din istoria dezvoltării ciberneticii; Ilin, V. A.: Unele probleme ale științei sistemelor de comandă; Kolbanovski, V. N.: Despre unele probleme controversate ale ciberneticii; Anohin, P. K.: Fiziologia și cibernetica; Tipuhin, V. N.: Cibernetica și munca; Feldbaum, A. A.: Rolul analogiilor în cibernetică. — Anexe; Ilin, V. A.: Congresul de cibernetică de la Namur (Scurtă privire); Aksenov, I. I: Despre al doilea Congres internațional de cibernetică. Bibliografie

II 28.980

ROVENSKI, Z. — UEMOV, A. — UEMOVA, E.: **Mașina și gîndirea (Studiu filozofic despre cibernetică),** Buc., Edit. politică, 1962, 160 p.

II 25.231

(...) **Știința prietena noastră.** Vol. 2. (Materiale în ajutorul educării științifice a tineretului). Buc., Edit. politică, 1964, 384 p.

Din cuprins:

Nicolau, Edmond: Automatizarea și cibernetica.

II 28.421

VOICULESCU, V. — STERIADE, M.: **Neurocibernetica.** Buc., Edit. științifică, 1964, 50 p. (Consiliul pentru răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice. Colecția „Natura fără taine").

II 30.176

II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROGRAMAT

a) LUCRĂRI IN LIMBA ROMÂNĂ

BELIȘ, MARIANA: **Prelucrarea informației în procesul de instruire și modernizarea metodelor de învățămînt,** În: „Revista învățămîntului superior", 1965, nr. 7 (iulie), p. 63—70.

P. I. 1.108

BUNESCU, VASILE — BELDESCU, GEORGE — IONESCU-MICIORA, MARIA ELIZA—POPESCU, ȘTEFANIA: **Instruirea programată și posibilitățile ei de aplicare în școala noastră.** În: „Revista de pedagogie", 1964, nr. 5 (mai), p. 5—21.

În articol sînt dezbătute principalele probleme pe care le ridică folosirea cibernetică în învățămînt: posibilitatea modelării unor funcții ale gîndirii, raporturile dintre cibernetică și pedagogie (cibernetică pedagogică și pedagogie cibernetică), abordarea cibernetică a procesului de învățămînt, necesitatea stabilirii celor mai raționali algoritmi și a programării învățării lor de către elevi, programarea cibernetică a procesului de învățămînt. Se trece apoi la prezentarea cercetărilor experimentale întreprinse de Institutul de științe pedagogice pentru a depista posibilitățile aplicării instruirii programate în învățămîntul din țara noastră. Experimentele au fost organizate la clasa I (materia din trimestrul III) și la clasa a V-a (Sintaxa propoziției)

P I 467

CIOCAN, ION: **Cibernetica și folosirea ei în pedagogia sovietică.** În: „Revista de pedagogie", 1963, nr. 2 (februarie), p. 96—101.

Sînt prezentate cîteva articole din presa pedagogică, axate pe problemele folosirii cibernetică în cercetarea pedagogică și în procesul de învățămînt.

P I 467

FLORIAN, M.: **Cibernetica și învățămîntul. Ipoteze, proiecte, experimente.** În: „Viața studențească", 1963, nr. 18 (21 septembrie), p. 10; nr. 19 (5 octombrie), p. 10.

P III 839

HERIVAN, M.: **Autoinstruirea programată și mașinile de învățat.** În: „Gazeta învățămîntului", 1964, nr. 749 (3 aprilie), p. 5.

P III 408

KRAU, E. — KRAU, M.: **Asimilarea cunoștințelor la istorie prin autoinstruire programată.** În: „Revista de psihologie", 1965, nr. 2, p. 233—245.

Autorii prezintă rezultatele experimentului întreprins la clasa a XI-a.

P I 156

(...) Metode tehnice moderne folosite în învățămîntul superior. În: „Revista învățămîntului superior", 1965, nr. 2 (februarie), p. 73—77.

Cercetările întreprinse și rezultatele obținute în direcția instruirii programate în Anglia, Franța, R. D. Germană, S.U.A., Uniunea Sovietică.

P I 1.108

NICOLAU, EDMOND: **Cibernetica în slujba școlii.** În: „Munca", 1965, nr. 5358 (29 ianuarie), p. 4.

Cercetînd procesul de învățămînt, autorul arată că el se încadrează în rîndul sistemelor cibernetice cu conexiune inversă sau cu reacție. Este prezentat apoi modul în care se desfășoară activitatea unei clase în care sînt folosite mașinile de instruire.

P III 485

NICOLAU, EDMOND: **Cibernetica și învățămîntul superior.** În: „Revista învățămîntului superior", 1964, nr. 2 (februarie), p. 15—19.

Indicații asupra modului în care ar trebui alcătuită programa cursului de cibernetică destinat studenților facultății de filozofie. Toate ramurile cibernetică

trebuie să se reflecte în acest curs: teoria informației, calculatoarele automate, sistemele automate, teoria jocurilor, inteligența artificială. Această programă ar putea fi folosită și în alte facultăți, după ce ar suferi unele modificări în funcție de specificul respectivelor instituții de învățămînt superior.

P I 1.108

NICOLAU, EDMOND: **Revoluția științifico-tehnică și metodica învățămîntului superior.** In: „Revista învățămîntului superior", 1964, nr. 7 (iulie), p. 42—49.

Necesitatea cibernetizării procesului de învățămînt în vederea ridicării eficienței sale. Etapele principale în realizarea învățămîntului programat: investigarea teoretică a procesului de învățămînt, elaborarea algoritmilor de instruire, a programului pentru calculatoare, construirea unor calculatoare specializate și a unor complexe de instruire.

P I 1.108

NOVICICOV, EUGEN: **Elemente de tehnică a instruirii programate** (Tipuri de programe). In: „Revista învățămîntului superior", 1965, nr. 5 (mai), p. 70—76.

P I 1.108

NOVICICOV, EUGEN: **Unele aspecte ale cercetării procesului de instruire în S.U.A.** In: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 2 (februarie), p. 116—120.

Prezentarea unor mașini electronice de instruire (mașini adaptative) care pot fi folosite atît în scopul instruirii elevului, cît și în cercetarea procesului de însușire a cunoștințelor.

P I 467

NOVICICOV, EUGEN — CIOCAN, ION: **Învățămîntul programat și mașinile de instruire.** In: „Revista învățămîntului superior", 1964, nr. 3 (martie), p. 36—51.

Articolul prezintă o privire de ansamblu asupra aspectelor mai importante ale învățămîntului programat. Sînt prezentate: principiile instruirii programate, etapele elaborării programelor, tipurilor de programare, manualele programate și mașinile de instruire, rezultatele cercetărilor experimentale întreprinse pentru a verifica eficiența acestui tip de învățămînt, valoarea și limitele instruirii programate.

P I 1.108

NOVICICOV, E. — MACOVEI, F.: **Probleme ale instruirii programate în presa pedagogică de peste hotare.** In: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 4 (aprilie), p. 126—128.

Autorii prezintă cîteva articole privind instruirea programată, publicate în presa sovietică și americană.

P I 467

NOVICICOV, EUGEN — NEGOESCU—BODOR, VICTORIA: **Instruirea programată și mașinile de instruire.** In: „Revista de pedagogie", 1963, nr. 8 (august), p. 100—107.

Prezentare de ansamblu a instruirii programate: necesitatea și importanța ei, aspectele programării, problema algoritmilor activității intelectuale, tipurile de programe, mașinile de instruire, critica teoriei behavioriste asupra învățării etc.

P I 467

POPESCU-NEVEANU, PAUL: **Evoluția principiilor didactice și cerințele contemporane.** In: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 4 (aprilie), p. 5—22.

În legătură cu instruirea programată, autorul arată că ea nu reprezintă doar „o tehnică nouă aplicată în procesul instructiv, ci înainte de toate o concepție didactică", care permite aplicarea concomitentă a tuturor principiilor didactice, în condițiile verificării judicioase a eficienței lor. Instruirea programată face ca didactica să intre într-o nouă etapă.

P I 467

POPESCU-NEVEANU, PAUL — CONSTANTINESCU-STOLERU, P. — CREȚU, T. — ZLATE, M.: **Programarea învățământului și problemele cercetărilor de psihologie-pedagogie.** În: „Revista de pedagogie", 1964, nr. 1 (ianuarie), p. 27—52.

În partea introductivă a studiului sînt analizate cîteva probleme fundamentale privind instruirea programată: necesitatea ei; importanța studiilor de psihologia învățării pentru a realiza o dirijare eficientă a acestui proces; aprecierea critică a tipurilor de programare (liniară și ramificată); posibilitatea programării în lipsa mijloacelor tehnice (mașinilor de instruire). Autorii trec apoi la expunerea rezultatelor cercetărilor experimentale organizate în vederea programării unor capitole din zoologie, geometrie și algebră, predate în școala de 8 ani. În final se fac propuneri în legătură cu viitoarele cercetări în vederea extinderii treptate a programării.

P I 467

RADU, I.—KRAU, E.—COZONAC, S.: **Instruirea programată și problemele aplicării ei în școală.** În: „Revista de pedagogie", 1964, nr. 6, p. 36—56.

P I 467

RADU I. — KRAU, E. — COZONAC, S.: **Unele aspecte psihologice ale instrucției programate.** În: „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", series psychologia-paedagogia, Cluj, 1963, p. 7—28.

După unele considerații generale asupra instruirii programate, autorii relatează experimentul organizat pentru a studia posibilitățile de aplicare în școală a instruirii programate. Textele folosite, programate liniar, priveau predarea fizicii în clasa a VI-a („Centrul de greutate și echilibrul corpurilor").

Discutarea rezultatelor experimentului este apoi urmată de unele considerații privind teoria învățării și programarea.

P I 1.532

STOIAN, STANCIU: **Pedagogia și cibernetica.** În: „Revista de pedagogie", 1963, nr. 10 (octombrie), p. 5—15.

După ce explică cîteva noțiuni fundamentale cu care operează cibernetica: sistem, informație, algoritm, conexiune inversă etc., autorul discută posibilitățile și perspectivele aplicării ciberneticii în pedagogie, problemele legate de tripla programare a procesului de învățămînt: alcătuirea programei; programarea proceselor ce vor duce la însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; programarea activității instructive. Sînt analizate de asemenea limitele instruirii programate.

P I 467

ȘTEFAN, MIRCEA: **Știți ce este instruirea programată?** În: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 800 (29 aprilie), p. 6.

TUCICOV-BOGDAN, A. — BĂRBULESCU, D. — CONSTANTINESCU, P. — GHIMPU, T.—MIRON, A.: **Modernizarea metodelor de cercetare în pedagogie și**

psihologie. În: „Revista învățămîntului superior", 1964, nr. 6 (iunie), p. 48—58.

Autorii arată necesitatea abordării fenomenelor pedagogice și psihologice cu ajutorul analizei logice, al metodelor matematice și al mijloacelor cibernetice: modelare, studiul sistemelor pornind de la principiul conexiunii inverse; folosirea unei aparaturi perfecționate (mijloace audio-vizuale, aparate de înregistrarea electronică).

P I 1.108

b) LUCRĂRI ÎN ALTE LIMBI

ALEKSEEV, N. G.: **Pravomeren li „algoritmiceskii" podhod k analizu proțessov obuceniia (Este oare legitimă abordarea algoritmică a analizei proceselor de învățare?).** În „Voprosî psihologhii", Moskva, 1963, nr. 3, p. 137—142.

P I 813

ARTEMOV, V. A.: **Kibernetika, teoriia komunikații i școla (Cibernetica, teoria comunicării și școala).** În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1962, nr. 1, p. 26—36.

P I 234

AUSTWICK, KENNETH: **Principles and problems of programming (Principii și probleme ale programării).** În: „Visual Education", London, 1963, nr. 5, p. 2—7.

P II 1.402

AYERS, DOUGLAS J.: **Programmed instruction. Its potential (Instruirea programată — eficacitatea sa).** În: „Canadian Education and Research Digest", Toronto, 1964, nr. 3, p. 219—226.

P I 1.146

BARCUS, DELBERT L.: **Using a programed text with television (Folosirea îmbinată a textelor programate și a televiziunii).** În: „Programed Instruction", New York, 1965, nr. 6, p. 1—2, 10—12.

P II 1.574

BARNA, GYULA—LÁNG, RÓBERT — NAGY, JÓZSEF: **A Complex didaktográf (Un didactograf complex).** În: „Magyar Pedagógia", Budapest, 1964, nr. 1, p. 47—57.

Sînt prezentate caracteristicile tehnice ale unei mașini simple de instruire, denumită „didactograful complex", construită și experimentată de autori la o școală de cultură generală din mediul rural.

P I 1.328

BESPALKO, V.: **Șto takoe programmirovannoe obucenie (Ce este învățămîntul programat).** În: „Narodnoe obrazovanie", Moskva, 1963, nr. 5, p. 42—46.

Articolul cuprinde o prezentare a principiilor învățămîntului programat. Autorul arată că instruirea programată nu reprezintă un sistem pedagogic nou, ci dezvoltarea și perfecționarea celui existent, proiectarea exactă și documentată a procesului de învățămînt.

P I 229

BIRNBRAUER, JAY S. — KIDDER, JOHN D. — TAGUE, CECILIA: **Programming reading from the teacher's point of view. (Instruirea pragramată la citire din punctul de vedere al profesorului).** În: „Programed Instruction", New York, 1964, nr. 7, p. 1—2.

Problema menținerii unui nivel înalt al motivației în predarea programată a citirii și necesitatea stabilirii corecte a obiectivelor instruirii.

P II 1.574

BLACKMAN, LEONARD: **Teaching machines and the mentally retarded (Mașinile de învățat și deficienții mintali).** În: „School Life", Washington, 1963, nr. 2, p. 10—12.

P I 1.091

BRETHOWER, DALE M.: **Programed instruction: A manual of programing techniques. A self-instructional program (Instruire programată: manual de tehnica programării).** Chicago, Educational Methods, 1963, 268 p.

Autorul prezintă, sub forma unui manual programat, metodele cele mai cunoscute de întocmire a programelor. Sînt prezentate noțiunile cele mai importante despre: tehnica programării, metodele de programare, folosirea instruirii programate și elaborarea programelor.

P II 31.748

BRIGGS, LESLIE J. — ANGELL, DAVID: **Programed instruction in science and mathematics (Instruirea programată la științe naturale și matematică).** În: „Review of Educational Research", Washington, 1964, nr. 3, p. 354—373.

Privire de ansamblu asupra experimentelor de instruire programată organizate la lecțiile de științe naturale și matematică. S-a urmărit eficiența instruirii programate în comparație cu celelalte metode de instruire și se analizează caracteristicele diverselor metode de programare.

P I 1.086

BUSCHNELL, DONALD D.: **The role of the computer in future instructional systems (Rolul computerului în viitoarele sisteme de instruire).** În: „Audio-Visual Communication Review", Washington, 1963, nr. 2, 70 p.

P I 1.132

CERCELET, RENÉ: **Les adultes et la méthode d'instruction programmée (Adulții și metoda de instruire programată).** În: „Repères", Paris, 1965, nr. 5. p. 10—19.

Autorul este de părere că instruirea programată este eficientă în special în ceea ce privește transmiterea cunoștințelor, ea prezentînd astfel pentru adulți o importanță deosebită. Se întreabă însă dacă ea contribuie la dezvoltarea gîndirii, a puterii de generalizare, la realizarea unei sinteze a cunoștințelor.

P I 1.753

DECOTE, GEORGES: **Vers l'enseignement programmé (Spre învățămîntul programat).** Paris, Gauthier-Villars, 1963, 100 p. (Publications du Centre de Pédagogie Cybernétique).

După o introducere în care se explică ce este învățămîntul programat și care sînt tipurile de programe, autorul analizează detaliat următoarele probleme: originea învățămîntului programat, fundamentarea sa psihologică, avantajele pe care le prezintă, limitele sale, elaborarea programelor, mașinile de instruire, rezultatele cercetărilor întreprinse, realizările obținute în Franța, perspectivele instruirii programate.

II 30.908

DIETZ, ALFRED: **Unterrichtsforschung und Kybernetik (Cercetările în domeniul învățămîntului și cibernetica).** În: „Pädagogik", Berlin, 1963, nr. 1, p. 114—120.

P I 1.024

DELCHET, R. — LEFÈVRE, L.: **Valeur pédagogique des machines à enseigner (Valoarea pedagogică a mașinilor de**

instruire). In: „L'éducation nationale", Paris, 1963, nr. 23, p. 27.

Despre lucrările seminarului organizat de Institutul pedagogic național din Paris.

P I 1.393

DIEUZEIDE, HENRI: **Les machines à apprendre. I. Manuels et machines. II. Mythes et réalités. (Mașinile de instruire. I. Manuale și mașini. II. Mituri și realități).** In: „L'éducation nationale", Paris, 1963, nr. 24, p. 9—11; nr. 25, p. 9—11.

După ce se referă la cîteva probleme mai importante ale instruirii programate: baza sa psihologică, manualele programate și mașinile de instruire, rolul profesorului etc., autorul își manifestă rezerva față de acest mod de instruire, considerîndu-l potrivit doar pentru însușirea limbilor străine, a calculului sau în pregătirea profesională a cadrelor din industrie.

P I 1.393

(...) **L'enseignement et les machines (Profesorul și mașinile).** In: „L'éducation nationale", Paris, 1965, nr. 15—16.

Număr consacrat mijloacelor audiovizuale și învățămîntului programat. Menționăm cîteva din articolele înserate: Couffignal, Louis; Pedagogia cibernetică. — Dieuzeide, Henri: Ecranul și programarea. — Freinet, Célestin: De la metode active la programare. — Hignette, Marcel: Învățămîntul programat și instruirea adulților. — Oléron, Pierre: Elevul, programa și mașina.

P I 1.393

(...) **L'enseignement programmé (Învățămîntul programat).** Étude documentaire réalisée par Y. M. Galli. In: „Dossiers documentaires", Paris, 1965, numéro spécial (janvier), 48 p.

Număr special consacrat învățămîntului programat. Prima parte cuprinde un studiu introductiv în care autorul dă scurte indicații cu privire la tipurile de programe, cărțile programate și mașinile de instruire, la perspectivele programării și la realizările obținute în diverse țări. Sînt de asemenea arătate părerile referitoare la învățămîntul programat ale unor cunoscuți pedagogi francezi.

Partea a doua cuprinde: traducerea din engleză a principalilor termeni folosiți în instruirea programată; bibliografia cărților și articolelor apărute în limba franceză și în alte limbi; lista publicațiilor periodice din diferite țări, care se ocupă de problema instruirii programate; manifestările (colocvii, simpozioane, cursuri etc.) organizate în diverse țări, precum și lista programelor alcătuite în Franța.

P. I. 1 581

(...) **L'enseignement programmé en Afrique occidentale et dans les États arabes. Rapport sur deux Stages d'études pratiques par P. Kenneth Komoski et Eduard J. Green avec quelques indications sur l'enseignement programmé par Wilbur Schramm (Învățămîntul programat în Africa occidentală și în țările arabe). Raport asupra celor două stagii de studii practice, de P. Kenneth Komoski și Eduard J. Green, cu cîteva indicații asupra învățămîntului programat de Wilbur Schramm.** In: „Etudes et documents d'éducation", Paris, Unesco, 1965, nr. 52, 32 p.

P I 1.117

ERDNIEV, P. M.: **Kiberneticeskie poneatiia i problemî didaktiki (Noțiunile cibernetică și problemele didacticii).** In: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1963, nr. 11, p. 104—117.

P I 234

FLESZNER, JÓZSEF : **O mozliwościach i perspektywach „Myślenia cybernetjcznego" w pedagogice (Cîteva observații asupra posibilităților și perspectivelor „gîndirii cibernetice" în pedagogie).** În : „Kwartalnik Pedagogiczny", Warszawa, 1964, nr. 1, p. 17—33.

P I 1.080

FREINET, CÉLESTIN : **Machines enseignantes et programmation.** În : „L'éducation nationale", Paris, 1963, nr. 34, p. 13.

Elemente ale instruirii programate folosite în școlile Freinet. Este vorba despre o mașină de instruire foarte simplă și ieftină și despre benzile programate care sînt utilizate cu ajutorul acestei mașini.

În afara benzilor editate, mai pot fi folosite și cele alcătuite de fiecare profesor sau de către elevii mai mari.

P I 1.393

FRY, EDWARD B. : **Teaching machines and programmed instruction. An introduction (Mașini de instruire și instruirea programată)**, New York, Toronto, London, McGraw Hill Book Company, 1963, XII + 244 p.

În prima parte a lucrării sînt prezentate noțiunile generale despre instruirea programată : definiție, tipurile de programe, mașinile de instruire, principiile și metodele de programare, realizarea obiectivelor pedagogice prin instruirea programată, individualizarea învățămîntului prin programare, folosirea instruirii programate. În partea a doua sînt date indicații pentru elaborarea programelor : respectarea specificului disciplinei care face obiectul programului, organizarea materialului, abordarea lui, posibilitățile de prezentare (vizuală, auditivă etc.), alegerea mașinii, determinarea dimensiunilor și poziției secvențelor și a punctelor de sprijin, răspunsurile, întăririle, viteza, ramificarea și modul de întrebuințare a programului. Ultimul capitol se ocupă de aprecierea valorii pe care o prezintă un program elaborat. Volumul este însoțit de o bibliografie, de un indice de nume și materii, precum și de o serie de scheme.

P. III 33.877

GEORGI, HARRY : **Perspektiven der Unterrichtsprogrammierung in Fachschulwesen des Deutschen Demokratischen Republik (Perspectivele învățămîntului programat în școlile tehnice din R.D.G.).** În : „Die Fachschule", Leipzig, 1964, nr. 3, p. 81—86 ; nr. 4, p. 118—122.

P II 1.022

GORDON, EDWARD, J. : **An approach to Writing (Inițiere în compunerea scrisă).** În : „Programed Instruction", New York, 1965, nr. 5, p. 5—7.

Folosirea instruirii programate pentru a-i învăța pe elevi să alcătuiască compuneri.

P II 1.574

GYURJÁCS, ANDRAS : **Kisérlet programosott helyesirási órával az általános iskola 3 osztályaban (Experiența programării unei lecții de ortografie la clasa a III-a).** În „Pedagógiai szemle", Budapest, 1964, nr. 7—8, p. 664—671.

P I 936

HARKOVSKI, Z. S. : **O roli obućeaiuşcih maşin v ucebnom proţesse pri programmirovannom obucenii (Rolul mașinilor de învățat la lecțiile cu învățămînt programat).** În : „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1965, nr. 3, p. 61—71.

P I 234

HINZE, KURT: **Pädagogisch-psychologische Probleme des verzweigten programmierten Unterrichts (Probleme pedagogice și psihologice ale învățământului programat ramificat).** În: „Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 3, p. 207—221.

P I 1.024

HOLLAND, JAMES G.: **Evaluating teaching machines and programs (Evaluarea mașinilor de predare și a programelor).** În: „Teachers College Record", New York, 1961, nr. 1, p. 55—65.

P I 587

HNYK, KARD: **Lineární programování v hodinách matematiky (Programarea liniară la lecțiile de matematică).** În: „Matematika ve škole", Praha, 1964, nr. 6, p. 319—329.

P I 1.046

IFFLAND, EBERHARD: **Neue Wege zur Steigerung der Effektivität des Unterrichts (Căi noi în ridicarea eficacității învățământului).** În: „Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 3, p. 222—233.

Programarea învățământului, folosirea algoritmilor activității intelectuale în învățământ, construirea și utilizarea unui algoritm de analiză sintactică.

P I 1.024

ILINA, T. A.: **O pedagoghiceskih osnovah programmirovannogo obuceniia (Despre bazele pedagogice ale învățământului programat).** În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1963, nr. 8, p. 110—120.

P I 234

ILINA, T. A.: **O teorii i praktike programmirovannogo obuceniia (Despre teoria și practica învățământului programat).** În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1964, nr. 1, p. 61—67.

P I 234

ILINA, T. A.: **Programmirovannoe obucenie v Anglii (Învățământul programat în Anglia).** În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1964, nr. 7, p. 112—119.

P I 234

ILINA, T. A. — OGORODNIKOV, I. T.: **Organizațiia eksperimentalnoi proverki metodiki programmirovannogo obuceniia (Organizarea controlului experimental privind metodica învățământului programat).** În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva 1965, nr. 2, p. 77—88.

P I 234

ISAEV, L. N.: **Pedagoghiceskaia effektivnost programmirovannogo obuceniia (Iz opîta eksperimentalnoi raboti). (Eficacitatea pedagogică a învățământului programat. Din munca practică experimentală).** În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1963, nr. 11, p .118—126.

P I 234

(...) Ispolzovanie tehniceskih sredstv v ucehnom proțesse. Materiali pedagoghiceskih issledovanii (Folosirea mijloacelor tehnice în procesul de învățământ. Materiale ale cercetărilor pedagogice). Pod redakției N. M. Șahmaeva. Moskva, Izdvo APN RSFSR, 1963, 248 p.

Lucrarea reprezintă o culegere de studii privind folosirea în învățământ a mijloacelor audiovizuale: filmul, televiziunea, discul, magnetofonul și a mașinilor de instruire.

P I 29.865

ITELSON, L. B.: **Matematiceskie i kiberneticeskie metodi v pedagoghike (Metodele matematice și cibernetice în pedagogie).** Moskva, Prosveșcenie, 1964, 248 p. (Akademiia pedagoghiceskih nauk).

În partea a doua a lucrării autorul studiază sensul și natura modelării cibernetice a fenomenelor și proceselor pedagogice, analiza cibernetică a conținutului și structurii procesului de învățămînt, experimentul cibernetic în pedagogie.

În partea treia, care se referă la folosirea legilor pedagogice, un capitol special tratează problema programării și automatizării procesului de instruire.

II 33.726

ITELSON, L. B.: **O nekotorîh osnovnîh problemah teorii programmirovannogo obuceniia (Despre unele probleme fundamentale ale teoriei învățămîntului programat).** În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1963, nr. 9, p. 117—131.

P I 234

ITELSON, L. B.: **Ob ispolzovanii matematiceskih i kiberneticeskih metodov v pedagoghiceskih issledovaniiah (Despre utilizarea metodelor matematice și cibernetice în cercetările pedagogice).** În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1962, nr. 4, p. 45—55.

P I 234

KELBERT, HEINZ: **Aufgaben und Probleme des programmierten Unterrichts (Sarcini și probleme ale învățămîntului programat).** În: „Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 3, p. 201—206.

P I 1.024

KLAUS, DAVID J.: **The art of autoinstructional programming (Arta de a elabora programe de autoinstruire).** În: „Audio-Visual Communication Review", Washington, 1961, nr. 2, p. 130—142.

P I 1.132

KULIC, VACLAV: **Experimentalni analyza procesu programovaneho učeni a nékterych jeko principů (Analiza experimentală a procesului de învățămînt programat și a unor principii ale acestuia).** În: „Pedagogika", Praha, 1963, nr. 6, p. 645—669.

P I 869

(...) Kybernetik und Pädagogik (Cibernetica și pedagogia). În: „Pädagogik", Berlin, 1962, nr. 10, p. 949—960.

P I 1.024

LANDA, L. N.: **Algoritmiceskii podhod k analizu protessov obuceniia pravomeren (Metoda algoritmică în analiza procesului de învățămînt).** În: „Voprosî psihologhii", Moskva, 1963, nr. 4, p. 143—153.

P I 813

LANDA, L. N.: **O kiberneticeskom podhode k teorii obuceniia (Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării).** În: „Voprosî filosofii", Moskva, 1962, nr. 9, p. 75—87.

Autorul arată că pentru a ridica eficiența procesului de învățămînt este necesară programarea lui, programare care trebuie să cuprindă: întocmirea programei obiectelor de învățămînt, programarea proceselor psihice prin care materialul va fi însușit și programarea activității instructive însăși. În articol sînt analizate pe larg aceste trei aspecte ale programării și implicațiile lor.

P I 324

LEEDHAM, JOHN : **Programmed learning : revision in small groups (Învățămîntul programat : repetarea materiei pe grupe mici).** In : „Educational Research", London, 1965, nr. 2, p. 147—154.

P I 1.556

LEONTIEV, A. N.—GALPERIN, P. I.: **Teoriia usvoennia znanii i programmirovannoe obucenie (Teoria însușirii cunoștințelor și instruirea programată).** In : „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1964, nr. 10 ,p. 56—66.

Autorii relevă lipsurile schemei behavioriste a procesului de învățare și accentuează asupra rolului important al conducerii active a proceselor care duc la înțelegerea cunoștințelor care trebuie însușite. Sînt prezentate momentele programării operațiilor de instruire.

P I 234

MARKLE, SUSAN MEYER : **Individualising programed instruction : the programer (Individualizarea instrucției programate : programatorul).** In : „Teachers College Record", Washington, 1964, nr. 3, p. 219—228

P I 1.587

MASLOVA, G. G. : **O programmirovannom obucenii matematike (Despre instruirea programată la matematică).** Moskva, Prosveșcenie, 1964, 64 p.

Lucrarea are următorul cuprins :

Esența învățămîntului programat. Sistemele de alcătuire a materialelor didactice programate. Mașinile de instruire. Particularitățile elaborării textelor didactice programate la matematică. Incheiere. Bibliografie,

II 33.431

MIȚKEVICI, A. P.: **Informații i obucenie (Informația și învățămîntul).** In : „Fizika v școle", Moskva, 1963, nr. 3, p. 9—19.

P I 329

MORGAN, ROBERT M. : **Der programmierte Unterricht (Invățămîntul programat).** In : „Erziehung und Unterricht", Wien, 1964, nr. 5, p. 257—266.

Istoricul învățămîntului programat, principiile sale, rezultatele obținute, elaborarea programelor.

P I 1.632

(...) **Nouvelles méthodes et techniques d'éducation (Noi metode și mijloace tehnice de învățămînt).** In : „Etudes et documents d'éducation", Paris, Unesco, 1963, nr. 48, 55 p.

Din cuprins :

Schramm Wilbur : Noi mijloace de învățămînt în S.U.A. ; Lumsdaine, A. : „Mașinile de instruire și instruirea programată. Șahmaev, N—Jinkin, N—Petrușin, S : Cercetări asupra utilizării mijloacelor tehnice în învățămîntul din U.R.S.S.

P I 1.117

(...) **Novîe issledovaniia v pedagoghiceskih naukah (Cercetări noi în științele pedagogice),** Tom 1—2. Moskva, Izd-vo, APN RSFSR, 1963, 1964, 260 p. (vol. 1) ; 252 p. (vol. 2).

Din cuprins :

Vol. I Monahov, V .M ; Experiența predării cursului Teoria mașinilor matematice și bazele programării în școala de 11 ani cu învățămînt în producție ; Alekseev, O. L. : Folosirea mijloacelor cibernetice în procesul de învățămînt ; Landa, L. N. : Problema aprecierii complexității algoritmului.

Vol. 2 Galperin, P. I. ; Reșetova, Z. A. : Despre bazele psihologice ale însușirii

programate a priceperilor și deprinderilor de producție; Matiușkin, A. M; Compararea sistemului liniar și ramificat de instruire programată.

II 30.683

NUMANO, ICHIO: **Programed instruction in Japan (Instruirea programată în Japonia).** În: „Programed Instruction", New York, 1965, nr. 7, p. 12, 16.

P II 1.574

OLERON, PIERRE: **Introduction à l'enseignement programmé (Introducere în învățămîntul programat).** În: „Enfance", Paris, 1964, nr. 1, p. 1—38.

Studiul oferă o informare bogată asupra învățămîntului programat și a rezultatelor aplicării lui. După cîteva cuvinte privitoare la istoricul problemei, autorul prezintă tipurile de programe, principiile comune și diferențele dintre tipurile de programare, elaborarea programelor (liniare sau ramificate), suportul material al acestora (cărți programate sau mașini de instruire), eficiența învățămîntului programat și limitele sale.

P I 1.082

(...) **Primenenie tehniceskih sredstv i programmirovannogo obuceniia v srednei i vîsșei școle.** Tom 1—2. (Folosirea mijloacelor tehnice și a instruirii programate în învățămîntul mediu și superior. Vol. 1—2). Moskva, Izd-vo APN RSFSR, 1963, 344 p. (vol. 1); 440 p. (vol. 2).

Din cuprins:

Vol. I: Mașinile de instruire, de control și problemele analizei matematice a unor elemente ale procesului de instruire; Artemov, V .A: Cu privire la posibilitatea construirii unei mașini pentru învățarea sunetelor unei limbi străine; Taranov, V. M: Despre posibilitățile creării mașinilor de instruire și de control; Kușeleov, I. N: Un dispozitiv automat pentru controlul curent; Șahmaev, N. M: Mașinile de instruire în S.U.A.

III 30.034

(...) **Programed Learning: A critical evaluation.** J. L. Hughes, editor **(Instruirea programată — o apreciere critică. Publicată de J. L. Hughes).** Chicago, Educational Methods, 1963, 238 p.

II 31.749

TARANOV, V. M.: **Pedagoghika — programmirovanie-kibernetika (Pedagogia — programarea — cibernetica).** În: „Srednee spețialnoe obrazovanie", Moskva, 1963, nr. 2, p. 5—14.

Autorul analizează din punct de vedere cibernetic procesul de învățămînt, arătînd rolul instruirii programate în ridicarea eficienței acestui proces. Sînt prezentate de asemenea manualele programate și mașinile de instruire.

P I 769

WISSENTHAL, MILES: **Programmed instruction and teacher education (Instrucția programată și pregătirea profesorului).** În: „Canadian Education and Research Digest", Toronto, 1965, nr. 1, p. 66—76.

Autorul urmărește cîteva probleme în legătură cu învățămîntul programat și anume: a) în ce măsură se modifică metoda de predare a profesorului care este și programator; b) eficacitatea predării de către profesorii programatori; c) dacă munca de elaborare a programelor se reflectă pozitiv în predarea curentă. Răspunsul la aceste chestiuni este dat pe baza experimentelor întreprinse de autor.

P I 1.146

BIBLIO

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 10567

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia: Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

I 3963

10
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ȘTIINȚE
PEDAGOGICE

STUDII ȘI CERCETĂRI

M. Vișan, Gh. Călugăriță, Al. Filipovici, I. Ilasievici, M. Sandu: Unele aspecte ale eficienței experimentului privind modernizarea predării matematicii la clasele mici.

Otto Sonnenschein: Studiu despre determinarea culorilor preferate sau refuzate de elevi în vîrstă de 14—18 ani, în scopul îmbunătățirii ambianței școlare.

Mircea Ștefan: Educație și recuperare.

Tiberiu Truțer și *Vasile Iliescu:* Dragomir Hurmuzescu și învățămîntul din țara noastră.

Ilie Popescu-Teiușan: Patru scrisori ale lui Marc-Antoine Jullien către Nicolae Rosetti Roznovanu.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Valentina Filipescu: Puncte de vedere cu privire la obiectul pedagogiei.

N. Mihăilescu: Despre predarea predicatului la clasele V—VIII.

N. Radu, T. David, M. Rădulescu: Unele probleme ale predării limbilor străine.

Margareta Bontaș: Planificarea și organizarea muncii, factori importanți în pregătirea maiștrilor pentru producție.

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ștefania Golopenția: „Metodica predării limbii române în școala generală de 8 ani" — sub redacția: prof. dr. Stanciu Stoian, prof. dr. Ion Berca, conf. univ. Clara Georgeta Chiosa.

Camelia Roșculeț, V. Popeangă, E. Găvănescu, V. Țîrcovnicu: — „Preparandia din Arad".

Eugen Marian: „Revue camerounaise de pedagogie".

1980
97
- IUL. 2005
1. IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*

i 3963

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 10 *Octombrie, 1965*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

U IAN 2022

SUMAR

Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

M. Vișan, Gh. Călugărița, Al. Filipovici, I. Ilasievici, M. Sandu: Unele aspecte ale eficienței experimentului privind modernizarea predării matematicii la clasele mici 5

Otto Sonnenschein; Studiu despre determinarea culorilor preferate sau refuzate de elevi în vîrstă de 14—18 ani, în scopul îmbunătățirii ambianței școlare 28

Mircea Ștefan: Educație și recuperare 39

Tiberiu Truțer și Vasile Iliescu: Dragomir Hurmuzescu și învățămîntul din țara noastră 55

Ilie Popescu-Teiușan: Patru scrisori ale lui Marc-Antoine Jullien către Nicolae Rosetti Roznovanu 67

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Valentina Filipescu: Puncte de vedere cu privire la obiectul pedagogiei . 83

N. Mihăilescu: Despre predarea predicatului la clasele V—VIII . . . 93

N. Radu, T. David, M. Rădulescu: Unele probleme ale predării limbilor străine 103

Margareta Bontaș: Planificarea și organizarea muncii, factori importanți în pregătirea maiștrilor pentru producție 111

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ștefania Golopenția: „Metodica predării limbii române în școala generală de 8 ani" — sub redacția: prof. dr. Stanciu Stoian, prof. dr. Ion Berca, conf. univ. Clara Georgeta Chiosa 116

Camelia Roșculeț: V. Popeangă, E. Găvănescu, V. Țircovnicu — „Preparandia din Arad" 121

Eugen Marian: „Revue camerounaise de pedagogie" 126

6773

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 10, XIV-ый год *Октябрь, 1965 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

М. Вишан, Г. Кэлугэрица, А. Филипович, И. Иласиевич, М. Санду: Некоторые вопросы эффективности эксперимента по модернизации преподавания математики в младших классах 5

Отто Зонненшейн: Определение цветов, предпочитаемых или отвергаемых учащимися в возрасте от 14 до 18 лет 28

М. Штефан: Воспитание и рекуперация 39

Т. Труцер и И. Илиеску: Драгомир Хрумузеску и образование в нашей стране 55

И. Попеску-Теюшан: Четыре письма Марка А. Жюлиена к Николаю Росетти Розновану 67

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

В. Филипеску: Точки зрения по вопросу о предмете педагогики . . 83

Н. Михэйлеску: В связи с преподаванием сказуемого в V—VII-ых классах 93

Н. Раду, Т. Давид, М. Рэдулеску: Некоторые вопросы преподавания иностранных языков 103

М. Бонташ: Планирование и организация работы — важнейшие факторы подготовки мастеров для производства 111

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Штефания Голопенца: „Методика преподавания румынского зяыка в общей восьмилетней школе" под ред. проф. д-р. Станчу Стояна, д-р. И. Берка, доц. Клара Г, Кьоса 116

Камелия Рошкулец: В. Попянгэ, Е. Гэвэнеску, В. Цырковнику „Препарандия в Араде" 121

Еуджен Мариан: „Revue camerounaise de pedagogie" 126

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES

XIV-e année Nr. 10 *Octobre, 1965*

SOMMAIRE

Page.

ETUDES ET RECHERCHES

M. Vişan, Gh. Călugăriţa, Al. Filipovici, I. Ilasievici, M. Sandu : Certains aspects de l'efficience de l'expérimentation concernant la modernisation de l'enseignement de la mathématique dans les petites classes. 5

Otto Sonnenschein : Etude sur la détermination des couleurs préférées ou refusées par les élèves âgés de 14—18 ans dans le but de l'amélioration de l'ambiance scolaire 28

Mircea Ştefan : Education et récupération 39

Tiberiu Truţer et *Vasile Iliesco :* Dragomir Hurmuzesco et l'enseignement en Roumanie. 55

Ilie Popesco-Teiuşan : Quatre lettres de Marc Antoine Jullien adressées à Nicolae Rosetti Roznovanu 67

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Valentina Filipesco : Points de vue à l'égard de l'objet de la pédagogie. 83

N. Mihăilescu : À propos de l'enseignement du verbe aux classes V—VIII 93

N. Radu, T. David, M. Rădulesco : Certains problèmes de l'enseignement des langues étrangères 103

Margareta Bontaş : La planification et l'organisation du travail, facteurs importants dans la préparation des contre — maîtres pour la production 111

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ştefania Golopenţia : „La méthodologie de l'enseignement du roumain à l'école générale" sous la direction des : prof. dr. Stanciu Stoian, prof. dr. Ion Berca, maître de conférences Clara Georgeta Chiosa 116

Camelia Roşculeţ : V. Popeangă, E. Găvănesco et V. Ţircovnicu — „L'école préparatoire d'Arad" 121

Eugen Marian : „Revue camerounaise de pédagogie" 126

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

14th Year, No. 10 *October, 1965*

CONTENTS

Page

STUDIES AND RESEARCHES

M. Vișan, Gh. Călugăriță, Al. Filipovici, I. Ilasievici, M. Sandu: An Efficient Experiment on Modernizing Mathematical Teaching in the Lower Grades 5

Otto Sonnenschein: Studies in the Determination of Colours Preferred or Rejected by Pupils in the 14—18 Age-group to Improve the School Environment 28

Mircea Ștefan: Education and Recovery 39

Tiberiu Trufer, Vasile Iliescu: Dragomir Hurmuzescu and Rumanian Education 55

Ilie Popescu-Teiușan: Four Letters by Marc-Antoine Jullien to Nicolae Rosetti Roznovanu 67

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Valentina Filipescu: On the Object of Education 83

N. Mihăilescu: About Teaching the Predicate in Forms V—VIII 93

N. Radu, T. David, M. Rădulescu: A Few Questions of Foreign Language Teaching 103

Margareta Bontaș: Work Planning and Organization, Major Factors in Foremen's Production Training 111

BOOKS REVIEW AND BIBLIOGRAPHY

Ștefania Golopenția: "The Methodology of Teaching Rumanian in the 8-Year General School" (Book published under the editorship of Prof. Stanciu Stoian, Phil. D., Prof. Ion Berca, Phil. D., Reader Clara Georgeta Chiosa) 116

Camelia Roșculeț: V. Popeangă, E. Găvănescu, V. Țircovnicu — "The Teacher Training College of Arad" 121

Eugen Marian; "Revue camerounaise de pédagogie" 126

UNELE ASPECTE ALE EFICIENŢEI EXPERIMENTULUI PRIVIND MODERNIZAREA PREDĂRII MATEMATICII LA CLASELE MICI

M. VIŞAN, GH. CĂLUGĂRIŢA, AL. FILIPOVICI, I. ILASIEVICI, M. SANDU
Institutul de ştiinţe pedagogice

I. Prezentarea problemei

Calitatea învăţământului matematic din ţara noastră este demonstrată de modul în care sînt pregătite diferite categorii de specialişti care lucrează cu deosebită pricepere într-o serie de sectoare ale cercetării ştiinţifice şi ale producţiei. O astfel de apreciere este posibilă, deoarece cunoştinţele de matematică sînt tot mai des solicitate în domenii foarte variate de activitate.

În vremea noastră, procesul de matematizare a diferitelor ramuri ale ştiinţei şi tehnicii constituie o caracteristică şi totodată o condiţie a înaltului nivel al dezvoltării lor. De exemplu, automatizarea unui număr tot mai mare de procese de producţie care demonstrează nivelul atins de ştiinţa şi tehnica modernă n-ar fi posibilă fără calcule matematice de cea mai mare precizie. Pe de altă parte, datorită cunoştinţelor de matematică omul a putut înainta în cunoaşterea ştiinţifică rapidă a legilor naturii în domeniile explorării cosmosului, în cunoaşterea conducerii şi planificării economiei, în stabilirea diagnosticului în clinicile medicale pe baza informaţiilor obţinute din partea maşinilor electronice de calcul ş.a.

Solicitarea cunoştinţelor de matematică la un număr din ce în ce mai mare de oameni cu diverse profesii — chiar şi dintre acelea care aparţin ştiinţelor umanistice — în scopul desăvîrşirii cercetării şi efectuării diferitelor operaţii practice de producţie nu poate să nu determine acţiuni de cea mai mare amploare în domeniul învăţământului matematic, în sensul punerii lui de acord cu cerinţele sociale actuale.

Sensul acţiunilor de îmbunătăţire a învăţământului matematic este orientat în două direcţii principale, în scopul cuprinderii unui număr cît

mai mare de tineri care vor lucra în cele mai diferite domenii de activitate și în direcția îmbunătățirii conținutului său printr-o restructurare, selectînd acele cunoștințe care constituie bazele disciplinelor matematice. De asemenea, sub impulsul marilor cerințe ale diferitelor sectoare de activitate, în sistemul cunoștințelor matematice se impune includerea și a altor discipline cu caracter aplicativ în proporții de masă.

Acțiunea de îmbunătățire a învățămîntului matematic, în sensul punerii lui de acord cu cerințele impuse de nivelul dezvoltării științei și tehnicii moderne, a devenit un fenomen obiectiv ce se constată în întreaga lume.

Sînt deja cunoscute preocupările în direcția modernizării învățămîntului matematic din unele dintre țările dezvoltate din punct de vedere industrial, ca U.R.S.S., S.U.A., Franța, R. S. Cehoslovacă, R. P. Polonă ș.a. Chiar mai mult, în ultimii ani au avut loc congrese internaționale ale matematicienilor, conferințe, simpozioane etc., în cadrul cărora s-au dezbătut cele mai diferite probleme legate de îmbunătățirea predării matematicii în diferite școli.

Dezbaterile din cadrul acestor acțiuni cu caracter internațional, ca și cele purtate în presa mondială, au dus la conturarea cîtorva probleme mai importante. Astfel, s-a ajuns aproape la o unanimitate de păreri în legătură cu principalele cunoștințe de matematică pe care trebuie să le cuprindă programele școlare, ca de pildă elemente de teoria mulțimilor, de algebră modernă, de teoria probabilităților și statistică matematică, precum și elemente de logică matematică.

Se pun de asemenea o serie de probleme în legătură cu schimbarea didacticii tradiționale în funcție de noul conținut al matematicii, în legătură cu stabilirea treptelor de învățămînt la care să se înceapă introducerea diferitelor elemente de matematici moderne, precum și în legătură cu sarcinile și cerințele psiho-pedagogice ce se impun și de care trebuie să se țină seama în vederea sporirii eficienței educative a învățămîntului matematic.

În țara noastră, preocupările cu privire la modernizarea învățămîntului matematic se înscriu cu ani în urmă din partea catedrelor de matematici de la universități, îndeosebi de la catedrele din Iași și din București și din partea Societății de științe matematice. Acțiunile întreprinse se referă în special la problemele cunoștințelor de matematici. Uneori s-a ajuns chiar și la constituirea unor proiecte de programe și manuale școlare [1].

În anul 1962, Institutul de științe pedagogice a inițiat seria unor cercetări în legătură cu modernizarea învățămîntului matematic, abordînd această problemă sub diferite aspecte. În general, tematica cercetărilor organizate a fost orientată pe linia preocupărilor la nivel mondial.

În primul rînd, colectivul de cercetare s-a preocupat de elaborarea unei programe pentru școala medie care să cuprindă principalele cunoștințe din matematica modernă. În acest sens, s-au organizat consultări cu academicieni, cu oameni de știință, cu cercetători din domeniul matematicii, cît și cu unii specialiști din producție [2].

---

[1] A. Haimovici, *Programa de matematică pentru școala medie*. „Gazeta Matematică" (A) nr. 6/1962; N. Dinculescu și E. Radu, *Elemente de analiză pentru clasa a XI-a*.

[2] Au fost consultați Acad. Miron Nicolescu, prof. univ. A. Haimovici, cercetători de la Institutul de calcul ș.a.

Colectivul de cercetare al Institutului, în colaborare cu un colectiv de cadre universitare și profesori din învățămîntul mediu din Iași, au elaborat o serie de teme pentru nivelul elevilor din învățămîntul mediu, care împreună cu alte studii referitoare la problema modernizării matematicii constituie conținutul unei lucrări care va fi pusă la îndemîna celor interesați.

Concomitent cu preocupările față de elaborarea unei programe experimentale și a unor texte de manuale cu conținut modern, s-au întreprins sondaje în diferite clase, cu scopul de a se cerceta diferitele posibilități de introducere a unor teme noi în sistemul cunoștințelor de matematică și de asigurare a accesibilității lor. Această etapă a constituit premisa de la care s-a pornit în elaborarea noii programe de matematici care va fi introdusă în liceu.

Ulterior, Institutul de științe pedagogice a continuat cercetarea problemelor modernizării învățămîntului matematic la clasele mici. De data aceasta cercetarea a dobîndit un caracter experimental complex. Sprijinindu-se pe experiența cercetării la licee și pe unele rezultate obținute de cercetătorii din alte țări, colectivul Institutului a elaborat un plan de cercetare amplu, în cadrul căruia un loc bine precizat îl ocupă programa școlară experimentală pentru clasele I—VIII, texte de lecții elaborate după o metodică adecvată noului conținut, ca și o serie de probleme de verificare a nivelului de însușire a cunoștințelor de către elevi.

Caracterul modern al programei experimentale este dat, în primul rînd, de *unitatea cunoștințelor* de matematică, rezultată din îmbinarea rațională a diferitelor elemente din disciplinele de bază care servesc în același timp la analiza oricărei probleme de matematică aplicată.

În analiza celor mai frecvente probleme de matematică aplicată, rezultate din activitatea de producție, schimb de produse etc., apar ca necesare rezolvării acestora diferite cunoștințe și procedee specifice nu numai unei singure discipline matematice, cum ar fi, de pildă, aritmetica, algebra, geometria, ci unui complex de cunoștințe, metode și procedee care să constituie o unitate determinată de relațiile specifice fenomenului concret, unitar.

De aceea, programa experimentală conține elemente de geometrie, aritmetică și algebră, încă la nivelul clasei I, îmbinate într-o unitate determinată de criterii de natură logică, rațională și practică. Această rațiune pe care se sprijină programa experimentală nu trebuie să sugereze procedeul de predare concomitentă a cunoștințelor din cele trei discipline matematice ; predarea propriu-zisă a cunoștințelor se face prin îmbinarea unor teme din discipline matematice diferite, însă într-o permanentă alternanță și relație reciprocă cu cunoștințele predate anterior, atît în ceea ce privește disciplina respectivă, cît și celelalte discipline matematice. Mai departe, unitatea cunoștințelor de matematică se asigură cu ocazia rezolvării de exerciții și probleme complexe, după studierea unui *concentru tematic* — după ce a fost epuizat sistemul de

relaţii dintre cele trei discipline matematice în legătură cu o anumită sarcină didactică.

Unitatea cunoştinţelor de matematică prevăzute în programa experimentală este asigurată în mod diferenţiat de la clasă la clasă, atît sub raportul cantităţii de material prevăzut la fiecare disciplină, cît şi sub raportul relaţiilor dintre metodele şi procedeele rezultate din îmbinarea cunoştinţelor din cele trei discipline.

Măsura după care se stabileşte la fiecare clasă în parte cantitatea de cunoştinţe, pe ansamblu şi pe discipline, ca şi natura relaţiilor dintre discipline pe care se sprijină sistemul de metode şi procedee de rezolvare a problemelor complexe, sînt determinate atît de capacitatea intelectuală a elevilor, cît şi de logica disciplinei matematice.

Dacă, de pildă, la clasele mici I—III, pe ansamblu predomină cunoştinţele de aritmetică în raport de 2/3 faţă de elementele de algebră şi geometrie, care împreună, dar nu în părţi egale, ocupă 1/3, în clasele următoare raportul se schimbă în funcţie de criteriile amintite, cît şi de nivelul pregătirii anterioare a elevilor. Astfel, în clasele VI—VIII locul preponderent îl au cunoştinţele de geometrie şi algebră, împletite cu cele de trigonometrie. Necesitatea predării unitare a cunoştinţelor de matematică încă din clasa I este reclamată de nevoia pregătirii elevilor în mai mare măsură pentru viaţă, pentru activitatea practică.

Arătam mai sus că în activitatea concretă, productivă a oamenilor apar probleme care solicită cunoştinţe de cele mai multe ori complexe, de unde şi necesitatea ca omul să poată să ia parte la rezolvarea lor, folosindu-se de o cale raţională şi operativă. Sînt cunoscute situaţiile din activitatea de producţie, cînd apar probleme aparent complexe (sub raport aritmetic), ale căror căi de rezolvare se pot clarifica cu uşurinţă, folosind metode şi procedee algebrice şi geometrice relativ simple. Totodată, problemele complexe, datorită frecvenţei lor, sînt mai apropiate de experienţa de viaţă a elevilor.

Este adevărat că ceea ce este simplu de multe ori este şi accesibil, dar nu şi apropiat, intuitiv, la îndemîna copilului. În învăţămîntul matematicii, uneori simplificarea cazurilor de studiere din motive de ordin didactic duce la îndepărtarea elevului de realitate, de intuiţii. Noţiunea de intuiţie în matematică are un anumit specific. Intuiţie nu înseamnă elementar şi simplu, deoarece aceasta te împinge către abstracţie, ci mai de grabă un complex real, perceptibil; pentru aceasta însă, în învăţămîntul matematic promovarea principiului intuitiv impune pregătirea matematică multilaterală a elevului încă din clasele mici, pentru a parcurge situaţii complexe, reale.

Concepţia unităţii programei experimentale are la bază şi motive ce decurg din necesitatea evitării supraîncărcării elevilor, cît şi a utilizării timpului afectat învăţăturii în mod eficient. Este cunoscut faptul că datorită progresului permanent al ştiinţei şi tehnicii în faţa şcolii se pune sarcina de a transmite elevilor un volum din ce în ce mai mare de cunoştinţe, într-un timp limitat, care nu poate fi prelungit. De aceea, în faţa cercetării ştiinţifice apare sarcina de a găsi căile prin care, în aceeaşi unitate de timp, să se transmită o cantitate de informaţii la nivelul cerinţelor actuale.

Considerăm că prin asigurarea unei unități raționale și practice a cunoștințelor de matematică, încă din clasele mici, se garantează, pe de o parte, temeinicia cunoștințelor predate din cadrul fiecărei discipline, datorită corelației permanente ce se stabilește în procesul de predare, iar pe de altă parte, se elimină revenirile la cunoștințele elementare pe discipline, după ce s-a ajuns la un anumit nivel în studiul altei discipline. Cu aceasta se asigură o economie de timp și totodată posibilități mai mari de corelație cu cunoștințe din cadrul altor obiecte de învățămînt. În felul acesta, întregul proces de învățămînt al matematicii urmează permanent o linie ascendentă — fără revenirea la elementar pe secțiuni de discipline, de la o clasă la alta — concomitent pe toate disciplinele matematice și laolaltă cu celelalte obiecte de învățămînt.

Ideea unității cunoștințelor de matematici este susținută și de considerații de natură educativă. Din punct de vedere al dezvoltării gîndirii elevilor, prin sprijinirea pe cunoștințele din diverse discipline matematice în rezolvarea unor probleme complexe se obține o sporire a mobilității proceselor de analiză și sinteză, de generalizări și abstractizări la un nivel ridicat.

II. Folosirea mulțimilor de obiecte ca suport în formarea noțiunii de număr

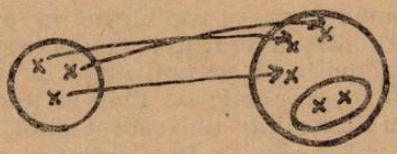
Formarea noțiunii de număr în clasele mici întîmpină de obicei multe greutăți. Conform programei în vigoare, pentru însușirea numerelor naturale, făcînd apel atît la experiența de viață a elevilor (elevii care vin în clasa I știu, în majoritatea lor, să numere), cît și la un procedeu de însușire mecanică, elevii sînt puși să repete numerele (de la 1 la 10), după ce în prealabil învață scrierea caligrafică a cifrelor de la 0 pînă la 9.

Pentru a evita însușirea mecanică a noțiunii de număr și în același timp pentru a da posibilitate elevilor să ordoneze numerele naturale și să folosească în calcule și numărul zero, am socotit necesar să folosim în mod creator în cadrul cercetării noastre și experiența de viață a elevului.

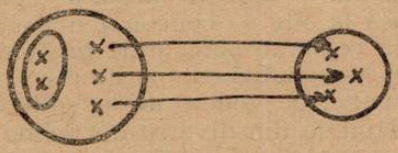
Elevii s-au jucat cu cuburi, cu sfere, sînt obișnuiți cu termenul de mulțime (o mulțime de copii, de creioane etc.). Pornind de la exemple concrete de mulțimi de obiecte, s-a trecut la generalizarea noțiunii de mulțime și de elemente ale unei mulțimi. În ceea ce privește reprezentarea unei mulțimi, s-a desenat un oval O, iar elementele mulțimii au fost reprezentate prin elemente geometrice (puncte, segmente, cercuri, patrate etc.) desenate în oval. În felul acesta, elevul a putut construi ușor o mulțime oarecare, alcătuită din puncte.

Mai întîi, s-a cerut elevilor să știe să reprezinte grafic o mulțime oarecare. În al doilea rînd, s-a arătat că două mulțimi oarecare (de puncte sau elemente de altă natură) se pot compara prin punerea în corespondență a elementelor acestor două mulțimi. Punerea în corespondență s-a făcut cu ajutorul săgeților desenate de la elementele primei mulțimi către elementele corespunzătoare ale celei de-a doua mulțimi. Condiția constă în faptul că unui element oarecare din mulțimea, care se compară, îi corespunde un singur element care aparține mulțimii cu care se compară.

Elevii au constatat singuri că în compararea elementelor a două mulțimi date se poate ivi una din cele trei situații :

1. 

În mulțimea a doua rămîn elemente care nu pot corespunde nici unui element din prima mulțime.

2. 

În prima mulțime rămîn elemente cărora nu le pot corespunde elemente care aparțin mulțimii a doua.

3.

Punerea în corespondență epuizează atît elementele unei mulțimi, cît și elementele celeilalte mulțimi.

Subliniem că o astfel de comparare a mulțimilor se face din punct de vedere cantitativ, pentru a răspunde la întrebarea legitimă : care dintre cele două mulțimi are elemente mai multe, este mai numeroasă ? Într-o astfel de acțiune, care nu solicită un efort prea mare de gîndire în executarea ei (are caracter de joc și dezvoltă spiritul de observație), apare un rezultat care trebuie exprimat într-o formă cît mai lapidară. S-a ivit deci necesitatea de a folosi simbolurile pentru a numi mulțimile și în același timp de a stabili relația existentă între două mulțimi cu privire la numărul elementelor, fără însă a folosi termenul de număr.

Mulțimile au fost numite prin litere : mulțimea a, mulțimea u etc., iar între două mulțimi, comparate din punct de vedere cantitativ poate exista una din relațiile :

$$1)\ a < u; \qquad 2)\ a > u \quad \text{sau} \quad 3)\ a = u.$$

Din ultima relație se arată că există posibilitatea ca două mulțimi să fie la fel de numeroase, deci cazul particular poate fi întîlnit în realitatea înconjurătoare, imediată.

Deprinderea elevilor cu exprimarea relațiilor ce pot exista între două mulțimi s-a creat relativ ușor, n-a fost nevoie decît de cîteva lecții.

La lucrarea de sondaj dată la clasa I s-a cerut printre altele :

a) Să se construiască două mulțimi de puncte și să se compare, scriind relația corespunzătoare.

b) Să se construiască o mulțime de puncte egală cu o mulțime dată.

c) Să se construiască mulțimile a și u care să satisfacă relația $a < u$.

Atît elevii de la Școala generală nr. 50, cît și cei de la Școala generală nr. 122, au răspuns corect în proporție de 90%. Pentru a ne convinge că, la întrebarea c răspunsul a mers pe linia cerințelor noastre, am cerut ca elevii să folosească punerea în corespondență a mulțimi'or. Săgețile folosite arătau că elevii n-au făcut în acest stadiu apel la noțiunea de număr.

În etapa următoare, s-a cerut elevilor să construiască o mulțime egală cu o mulțime dată, folosind reprezentarea grafică a celor două mulțimi, și cum această posibilitate există, elevii au ajuns singuri, ușor, la concluzia că se pot construi foarte multe mulțimi egale între ele (și în viața de toate zilele sînt o mulțime de asemenea exemple care pot fi folosite în cadrul lecției).

Considerarea unor mulțimi egale, deci la fel de numeroase, a făcut să fie subliniată proprietatea acestor mulțimi, care au același număr de elemente, indiferent de natura elementelor. O mulțime de păsărele, o mulțime de copii, o mulțime de cercuri etc. pot fi egale (am adoptat termenul „egale" în loc de „echivalente" din motive de ordin didactic).

Pornind tot de la compararea mulțimilor și de la posibilitatea pe care o avem de a construi mulțimi *egale* cu o mulțime dată, s-a putut trece la operații cu mulțimi. Este vorba aici de adunarea a două mulțimi (și nu de reuniunea lor) : construirea unei mulțimi alcătuite din toate elementele care există în două mulțimi date, de scădere a două mulțimi, ca operație inversă a operației de adunare (și anume de descompunere a unei mu'țimi în suma de două mulțimi, dintre care una dintre mulțimi este egală cu mulțimea numită scăzător). Operațiile de adunare și de scădere fiind predate în paralel, au dat posibilitatea să se obțină relațiile :

$a+b=c$; $b+a=c$; Dacă $a+b=c$ atunci $a=c-b$ și $b=c-a$.

(Aceste relații au fost verificate atunci cînd s-a trecut la operații cu numere).

Scăderea a două mulțimi s-a făcut și în cazul în care mulțimile erau egale : $a-a$ pentru a introduce termenul de mulțime vidă (mulțimea fără nici un element), pe care am numit-o mulțimea zero, iar reprezentarea grafică a ei s-a făcut prin semnul 0 (citit zero).

Relațiile $a+0=a$; $a-0=a$ n-au cerut un efort de gîndire, iar răspunsul la întrebări de felul : cu ce mulțime trebuie adunată mulțimea a pentru a obține tot mulțimea a? sau : din mulțimea a ce mulțime trebuie să scădem pentru a obține tot mulțimea a? a fost dat corect.

Terminologia și semnele convenționale pentru a arăta natura operațiilor matematice au constituit o grijă deosebită. Semnele : mai mare, mai mic, egal, plus, minus, înmulțit și împărțit, au fost introduse treptat. Semnul plus (+), de pildă, arată la început operația de adunare a două mulțimi, apoi a două numere și pe plan superior operația de adunare a două mărimi oarecare a și b.

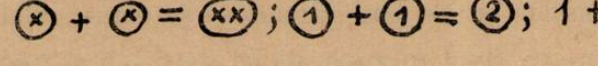
Operația de scădere, fiind strîns legată de operația de adunare, oferă elevului posibilitatea dezvoltării gîndirii sale logice. Trecerea de la adunare la scădere și invers constituie pentru elevi diferite forme sub care își reprezintă o anumită relație de bază între două mărimi. Dacă a și u, două mulțimi oarecare, sînt strînse laolaltă, apare drept rezultat

o nouă mulțime. Dar această nouă mulțime poate fi descompusă — la rîndul său — în suma a două mulțimi. Descompunrea nu este unică. Pentru a fi unică, este nevoie de a doua condiție : să se cunoască una din cele două mulțimi în care se descompune mulțimea dată.

În acest din urmă caz, acțiunea de descompunere a mulțimii date, în două mulțimi, dintre care una este cunoscută, apare ca acțiune dirijată. Efortul de gîndire crește, iar conștientizarea operației de scădere este asigurată.

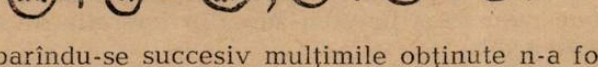
Așadar, reprezentarea grafică a unei mulțimi, punerea în corespondență a elementelor celor două mulțimi (compararea lor), adunarea și scăderea a două mulțimi, au creat premisele necesare trecerii la noțiunea de număr, formării șirului natural al numerelor (într-o primă etapă, de la 1 la 9) și sublinierii unei proprietăți de bază a șirului numerelor naturale : orice termen al șirului este egal cu precedentul, la care se adaugă o unitate, cu excepția primului termen, sau este egal cu următorul, din care se scade o unitate.

Experiența de viață a oricărui copil de vîrstă școlară este suficient de bogată pentru a ști înțelesul expresiei de : *un, un singur, numai un* sau *numai o*. De aceea, elevilor le-a fost ușor să reprezinte mulțimi egale care să aibă un singur element. Adunînd la fiecare mulțime un element, o mulțime tot cu un singur element, s-au obținut mulțimi tot egale între ele. Noile mulțimi fiind caracterizate prin faptul că au același număr de elemente, s-a introdus termenul de doi și semnul corespunzător.



După cum se poate vedea, mulțimea a constituit suportul intuitiv pentru a se putea trece la noțiunea de număr. Într-o primă etapă se adună două mulțimi, fiecare avînd cîte un element, mulțimile fiind figurate grafic cu ajutorul punctelor. În etapa următoare, locul elementelor este luat de numărul care arată cîte elemente are fiecare mulțime. S-a trecut astfel de la o treaptă inferioară la o treaptă superioară (o primă generalizare și abstractizare) pentru a se putea trece la o nouă abstractizare și generalizare de ordin superior — suma a două numere.

Pentru a introduce numerele 3, 4 etc. s-a procedat absolut la fel : mulțimea cu două elemente se adună cu mulțimea formată dintr-un element și se obține o mulțime sumă cu trei elemente, sau mai simplu mulțimea corespunzătoare numărului trei.



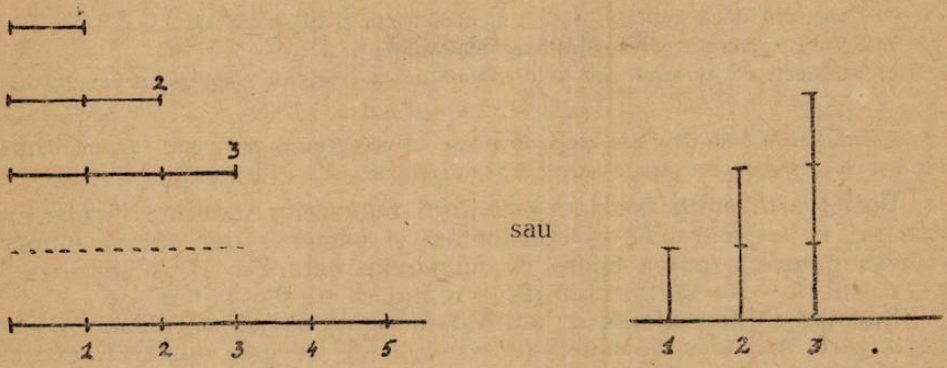
Comparîndu-se succesiv mulțimile obținute n-a fost greu să se stabilească relațiile :

$1<2<3<4<5<6<7<8<9$ sau $9>8>7>6>5>4>3>2>1$

Procedînd în acest fel, numerația apare ca ceva fiind natural : unei mulțimi i se adaugă încă un element. După numărul *n* trebuie să urmeze

numărul $n+1$; numărul n este precedat de numărul $n-1$ (deoarece $(n-1)+1=n$).

Folosind segmentul ca unitate, s-a putut stabili și corespondența între numere naturale și anumite puncte de pe o dreaptă :



Însemnînd cu 0 un punct fix pe o dreaptă și alegînd o unitate de măsură reprezentată printr-un segment, s-a putut obține reprezentarea numerelor pe axă. Așadar, încă din clasa I noțiunea de număr poate fi însușită în mod conștient, iar procedeele folosite, bazate pe noțiunea de mulțime reprezentată grafic prin puncte, duc la dezvoltarea logică a gîndirii, la formarea unui început de gîndire matematică.

Modul în care sînt însușite primele numere constituie cheia înțelegerii ulterioare a matematicii. Atunci cînd se trece la operații cu numere, operația nu mai pare lipsită de sens. Efectuarea operațiilor de adunare, scădere etc. nu face apel atît de mult la funcțiile memoriei, devenind astfel o activitate conștientă.

Numărul — acest simbol pe care se sprijină întreaga creație matematică — nu mai este o creație subiectivă. El este rezultatul unei acțiuni de comparare, care pune în evidență raporturi cantitative existente în lumea materială. Apariția șirului numerelor naturale este rezultatul unor acumulări cantitative care duc la salturi calitative. De la mulțimea cu n elemente se poate ajunge la mulțimea cu $n+1$ elemente și o dată cu aceasta la o mulțime de mulțimi egale cu cea obținută. Simbolul a poate reprezenta atît o mulțime dată (atunci cînd ea este figurată prin elementele sale), cît și caracteristica tuturor mulțimilor egale cu mulțimea a. În acest ultim caz, simbolul a are o funcțiune nouă, aceea de număr, treapta de abstractizare fiind mai înaltă. Introducerea și folosirea simbolurilor reprezentate prin litere creează premisele folosirii timpurii a algebrei, care va da procedee generale de rezolvare a unor probleme tip. De asemenea, folosirea literei ca simbol cu diferite funcțiuni face posibilă o strînsă legătură între operațiile cu două numere : operația de scădere nu poate fi privită decît ca operație inversă operației de adunare.

Probele de control date periodic au confirmat justețea tezei admise în elaborarea metodicii predării noțiunii de număr. Rezultatele obținute la probele de control

arată că s-a asigurat însușirea conștientă a noțiunii de număr, că elevii știu să opereze cu simboluri înainte de a opera cu numere, iar operațiile cu numere vin să verifice realitatea operațiilor cu simboluri (reprezentate prin litere).

Una din probele de control date la clasa I conținea și întrebări cum sînt următoarele:

a) Construiți două mulțimi, a și u și apoi suma și diferența lor;

b) Scrieți numerele corespunzătoare mulțimilor a și u;

c) Verificați cu ajutorul numerelor valabilitatea relațiilor stabilite la punctul a):

$$a + u = s;\ a - u = d$$

Răspunsurile date de către elevi dovedesc că elevii au putut opera cu simbolurile a și u și că au trecut cu ușurință la folosirea numerelor.

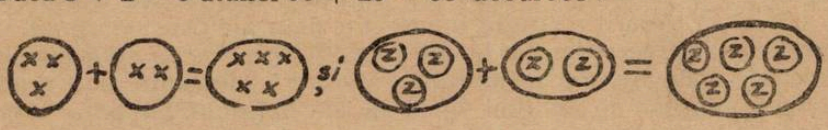
Deși foarte mulți consideră că șirul numerelor naturale începe cu numărul 1, noi a trebuit să considerăm și numărul *zero* tot ca număr natural, pentru a putea opera cu numerele naturale și în cazurile: $a - a = 0$ ($5 - 5 = 0$), pornind de la faptul că $a + 0 = 0 + a = a$.

Socotim că necesitățile de ordin didactic ne obligă să folosim și numărul zero, mai ales că mai tîrziu, cînd se va trece la numărul zece și la următoarele, va trebui folosit simbolul zero cu un dublu sens (0 ca număr și 0 ca simbol în înscrierea numerelor 10, 20, 100 etc.).

Pentru scrierea numărului zece (ca fiind suma 9 + 1) s-au adoptat simbolurile 1 și 0 scrise în ordinea unu, zero, cifrele fiind scrise una lîngă alta. Zece reprezintă deci o mulțime și se pot construi acum mulțimi alcătuite din elemente reprezentate din mulțimi cu zece elemente. De pildă, mulțimea cu 30 de elemente poate fi prezentată ca fiind o mulțime alcătuită din trei elemente, fiecare element reprezentînd o zece. Ca atare, în acest caz, scrierea numărului 30 nu constituie o problemă care să necesite prea multe explicații pentru clasa I.

Sprijinindu-ne pe comparații și analogii ale operațiilor cu unități, în operațiile cu zeci gîndirea elevului a fost scutită de reluarea unor relații elementare cunoscute și a fost orientată spre planul unor operații de ordin superior din punct de vedere al conținutului.

Dacă 3 + 2 = 5 atunci 30 + 20 = 50 deoarece:



Această observație a fost luată în seamă atunci cînd, după ce s-au făcut operațiile de adunare și scădere cu numere de la 0 la 10 astfel încît rezultatul să fie reprezentat printr-un număr cel mult egal cu numărul zece, s-a trecut la numerele 20, 30, 40.... 100 apoi la 200, 300.... și la operații cu acestea. Acest mod de a proceda constituie încă un element nou al programei experimentale.

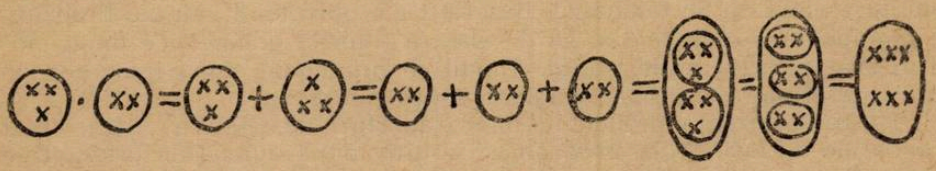
Ca urmare, timpul afectat predării operațiilor cu zeci, sute sau mii s-a redus la jumătate în comparație cu timpul rezervat în programa actuală.

Șirul numerelor: 0, 1, 2, 3,... 9, 10,... 20,... 30,... 100,... 200... se completează treptat-treptat cu numerele cuprinse între 10 și 20 și apoi cu

numerele cuprinse între 20 și 30 etc. Completarea se face tot pe baza operației cu mulțimi :

O mulțime cu *10* elemente + o mulțime cu *1* element = o mulțime cu unsprezece elemente (scris : $10+1=11$ și de aici $10+2=12$; $10+3=13$,...

După ce s-a arătat că operațiile de adunare și scădere sînt operații inverse una alteia, s-a definit operația de înmulțire a două mulțimi în felul următor : $a \times b = a \cdot b = a+a+\ldots+a$ (a adunat cu a de b ori) sau $a \cdot b = b+b+\ldots+b$ (b adunat cu b de a ori). Grafic, operația s-a arătat astfel :



Noi socotim că folosirea noțiunii de mulțime și a operațiilor cu mulțimi definite, așa cum am arătat [3], a contribuit din plin la însușirea conștientă atît a noțiunii de număr, cît și a operațiilor cu numere. Rezultatele obținute la probele de control și la temele pentru munca independentă a elevilor sînt satisfăcătoare și arată justețea premiselor de la care am pornit în organizarea și desfășurarea experimentului.

III. Prezentarea timpurie a elementelor de geometrie

Plecînd de la faptul că gîndirea copilului de vîrstă școlară mică are un pronunțat caracter concret și că la această vîrstă copilul simte nevoia de a manipula, de a desena, de a cerceta activ și senzorial cu obiectele concrete din realitatea înconjurătoare cunoscută de elevi, s-a acordat un loc deosebit elementelor de geometrie în programa experimentală de matematică de la clasele I—IV. Astfel, la clasa I încă din primele lecții se orientează elevii în sesizarea intuitivă a formelor și a unor raporturi cantitative între unele obiecte din mediul înconjurător, iar mai tîrziu, în aceeași clasă, se introduc cunoștințe sumare despre mărimile cele mai uzuale ca : lungimea, capacitatea și greutatea, cu unitățile fundamentale corespunzătoare. În clasa următoare, se adîncesc cunoștințele despre multiplii unităților de măsură și despre operația cu segmente, ca și cunoștințele de calcularea perimetrului, a patratului și dreptunghiului. De asemenea și în clasele următoare sînt incluse diverse elemente de geometrie.

Prin introducerea elementelor de geometrie în programa experimentală de matematică la clasele mici se realizează două obiective. În primul rînd, se înlătură succesiunea tradițională a disciplinelor matematice, care începea obligatoriu cu aritmetica, și în al doilea rînd, sînt familiarizați elevii, încă din primele ore, cu unele proprietăți ale obiectelor din natură în spirit geometric. Încercarea de a întrepătrunde cunoștințele de

[3] Menționăm că nu este vorba de introducerea temei mulțimilor în programa clasei I. Operațiile cu mulțimi (reuniunea, intersecția) vor fi folosite mult mai tîrziu.

geometrie cu cele de aritmetică duce la o mai temeinică cunoaștere a matematicii, la îmbogățirea vocabularului, la înțelegerea metodelor de rezolvare a unor probleme, la justificarea unor reguli etc.

Copiii, încă de la vîrsta preșcolară, fac cunoștință cu diverse figuri geometrice din practica vieții lor și își formează diverse reprezentări. Reprezentările obținute de elevi se subordonează treptat unui sistem de noțiuni matematice. Pe baza acestor reprezentări, elevul începe să opereze mintal, să redea grafic imaginile obiectelor percepute în spirit geometric. Cunoștințele nu sînt bazate pe o definiție, ci pe unele imagini familiare elevilor. Se fac numai descrieri ale obiectelor sau ale figurilor, se manipulează obiectele și se desenează figurile geometrice după modelul și explicația profesorului. Elevul se orientează după imaginea pe care și-a format-o el însuși, imagine care este corectă.

Pentru sesizarea globală a unor raporturi cantitative între două obiecte de același fel, se procedează intuitiv după indicațiile orientative ale profesorului, folosindu-se apoi măsurarea unor dimensiuni.

Abstracțiile geometrice reflectă realitatea numai cu o anumită aproximație, schematizînd-o, pentru a realiza ulterior prin relațiile ce se stabilesc între noțiunile schematizatoare o cunoaștere mai completă și mai profundă a proprietăților obiectelor.

Pentru verificarea rezultatelor obținute pe linia reliefării capacităților elevilor de a recunoaște și de a distinge figurile geometrice, de a sesiza elementele componente ale figurilor geometrice, de a le reda grafic și de a opera cu ele, s-au dat următoarele probe :

a) Dintr-o mulțime de pătrate, dreptunghiuri și cercuri așezate în diferite poziții și de diferite dimensiuni, care erau desenate pe o foaie de hîrtie, elevii trebuiau să taie cu o linie patratele și cu două linii dreptunghiurile. Rezultatele probelor sînt centralizate în tabelul de mai jos.

Tabelul nr. 1

Școala	Nr. de elevi	Au recunoscut pătratele	%	Au recunoscut dreptunghiurile	%
Școala nr. 122	37	35	94,6	36	97,3
Școala nr. 50	32	29	90,6	31	96,8

Pe baza acestor date se poate afirma cu destulă precizie că elevii din clasa I recunosc și disting ușor figurile de pătrat și de dreptunghi. Acest lucru, exprimat în procente, înseamnă că între 90,6% și 97,3% din totalul elevilor au înțeles atît notele generale, cît și cele particulare ale celor două figuri.

Remarcăm faptul că elevii din ambele clase recunosc și disting mai ușor dreptunghiurile decît pătratele (96,8%—97,3%).

Din asistențele la lecții și din datele de mai sus ale probelor de control, deducem că elevul își formează noțiunea de pătrat și de dreptunghi nu pe baza unei definiții riguroase, ci pe baza intuirii obiectului și a figurii care însoțește explicația profeso-

rului. Elevul în practică se orientează după imaginea pe care și-a format-o, imagine care este justă și astfel nu apar greșeli cînd se operează cu aceasta.

O altă probă de control se referă la desenarea cu mîna liberă a unui cilindru. Rezultatele probelor sînt inserate în tabelul de mai jos :

Tabelul nr. 2

Școala	Nr. de elevi din clasa I	Nr. elevilor care au desenat corect	%
Școala nr. 122	37	37	100
Școala nr. 50	32	29	90,6

Se constată din aceste date că elevii pot foarte bine (90,6 și 100%) desena cu mîna liberă un corp geometric, dacă sînt orientați în acest sens. Deci elevii își pot reprezenta mintal și destul de corect proprietățile esențiale ale corpurilor și pot să le dea sub formă de desen.

În esență, elevul învață să opereze independent cu construcțiile sale mintale și să le reproducă corect sub formă de desen, precizîndu-le denumirea corespunzătoare.

IV. Elemente de algebră în rezolvarea operațiilor și problemelor (folosirea unor semne și termeni noi de operație, a simbolurilor algebrei, a literelor, a expresiilor algebrice, ecuației ; transpunerea problemelor în ecuație — metoda algebrică de rezolvare a problemei)

În realizarea conținutului programei experimentale de matematică la clasele I și a II-a, un accent deosebit s-a pus pe introducerea și folosirea, în mod sistematic și adecvat, începînd chiar din clasa I (trimestrul I), a *termenilor* și *semnelor aritmetice de operații*, a literelor și a unor *simboluri algebrice*, atît în denumirea și exprimarea raporturilor cantitative dintre diferite mulțimi de obiecte concrete, de obiecte desenate, în operații cu simboluri concrete, cu simboluri desenate, în operații abstracte cu numere (fără nici un mijloc intuitiv), cît și în cadrul celor patru operații cu aceste mulțimi. Mai tîrziu, începînd din trimestrul al doilea (în clasa I) și apoi pe tot parcursul acestei clase și în special în clasa a II-a, programa nouă atrage atenția prin introducerea unor elemente de algebră (expresii algebrice — ecuații, formule etc.), care lărgesc granițele și posibilitățile elevilor privind rezolvarea problemelor și aplicarea metodelor algebrice în rezolvarea exercițiilor și problemelor.

Introducerea acestor elemente în programa experimentală a fost posibilă pe baza unor concluzii generale la care au ajuns cei mai mulți dintre specialiști, pedagogi și psihologi, care se ocupă cu problemele de modernizare a învățămîntului matematic, atît la noi în țară, cît și

pe plan mondial, și anume că elevul, chiar de vîrstă școlară mică, dispune de posibilități intelectuale mult mai mari decît se crede de obicei, de o anumită gîndire abstractă, că *experiența lui de viață poate fi folosită într-o măsură mult mai mare.*

Din aceste motive, s-a considerat că procesul de însușire a cunoștințelor matematice în clasele mici poate fi *scurtat*, iar sistemul de cunoștințe poate fi *restructurat* și *sintetizat*, în așa fel încît matematica școlară să se apropie cît mai mult de știința modernă.

Este bine cunoscut rolul deosebit de important pe care îl acordă pedagogii și psihologii școlii elementare — în care se pun bazele omului nou, se creează temelia solidă pentru însușirea mai departe a cunoștințelor. Pe baza tocmai a acestor considerente sînt formulate și cerințele pentru un învățămînt de o *calitate superioară.*

În continuare, prezentăm pe scurt cîteva momente mai importante din aplicarea conținutului programei experimentale, în cadrul căreia s-au dat elevilor elemente și noțiuni, precum și metodele de rezolvare care au fost amintite mai sus.

Astfel, în clasa I, în perioada operării cu mulțimi (compararea mulțimilor, punerea în corespondență, ordonarea mulțimilor), în compararea numerelor naturale, în prezentarea șirului de numere naturale în operații cu numere etc., s-a început și folosirea în genere a terminologiei adecvate în operații, introducerea în operațiile matematice a literelor și simbolurilor algebrice pe care elevii în mod real le vor folosi pe întregul parcurs al școlarității și chiar mai tîrziu în viață. *În acest fel s-a trecut la folosirea semnelor: „mai mare" (>) și „mai mic" (<), la folosirea literelor în denumirea mulțimilor, în expresiile algebrice etc.*

Întrebuințarea celor două semne (mai mare și mai mic) s-a impus cu necesitate, într-o formă foarte firească și fără dificultate pentru elevi la această vîrstă. În forma tradițională de predare a aritmeticii, la clasa I s-au dat, în mod obișnuit, unele semne aritmetice ca + (și cu), — (fără), = (fac), fără să li se dea de fapt terminologia pe care, foarte curînd, o vor folosi : plus, minus, egal și semnele : „mai mare" și „mai mic". Experiența ne-a demonstrat că nu s-a întîmpinat nici o dificultate și introducerea lor este posibilă chiar din primele săptămîni ale clasei I.

Relatăm foarte pe scurt felul cum s-au introdus unele din aceste semne și din acești termeni. Sub îndrumarea profesorului, elevii au fost puși în situația să compare diferite mulțimi de obiecte concrete, obiecte desenate, exprimate grafic pe baza punerii în corespondență. Efectuarea acestor comparații într-o formă intuitivă i-a făcut pe elevi să distingă imediat care din mulțimi sînt „mai mari" și care sînt „mai mici". A rămas doar simpla operație de transformare în scris, respectiv reproducerea în scris a termenului de „mai mare" și „mai mic" (cînd vrem să arătăm că o mulțime este mai mare decît altă mulțime, folosim următorul semn > etc.).

De asemenea, în această etapă, cînd nu s-a trecut încă la determinarea numărului de elemente ale mulțimilor, s-a simțit nevoia ca ele să fie denumite, să poarte un nume — mulțimea a, mulțimea m — ($a > m$) multimea m este mai mică decît mulțimea a.

Teama pe care o manifestă unii din profesori în legătură cu introducerea unor semne aritmetice, unor operații noi, a literelor, a unor terminologii noi pentru clasa

I—II, pe motivul că elevii nu le vor putea înțelege, este, credem noi, nejustificată. Dimpotrivă, noi sîntem de părere că prin absența terminologiei și a semnelor corespunzătoare se merge pe linia dobîndirii unor priceperi și deprinderi matematice fără înțelegerea sensului lor. Experiența noastră de peste doi ani ne confirmă pe zi ce trece că prin noțiunile noi introduse, prin familiarizarea cu o terminologie nouă, cu semnele corespunzătoare, li se deschide elevilor un orizont mai larg și li se creează posibilități multiple de evidențiere a gîndirii lor matematice, iar puterea de generalizare și de abstractizare crește.

Mai tîrziu, după ce s-a trecut la determinarea (stabilirea) numărului de elemente ale unei mulțimi (de la mulțime nedeterminată, la mulțime determinată), respectiv cînd s-a trecut la șirul numerelor naturale și la operații cu numere naturale, aplicarea terminologiei și a semnelor noi matematice de operație s-a făcut fără nici o greutate.

Iată un exemplu de felul cum se poate introduce semnul egalității (=) operînd cu numere naturale: „Copii, ați scris că 6 este mai mare decît 5 și mai mic decît 7 (se scriu pe tablă folosindu-se semnele respective). Putem să scriem că 5 este mai mare decît 5, sau că este mai mic decît 5?" (copiii — „nu, nu putem...") „Noi putem spune că 5 este egal cu 5. Acest lucru îl notăm cu următorul semn: = (se desenează semnul pe tablă). Acesta este semnul de *egalitate* și se citește *egal* (așa cum l-am scris și citit cînd am comparat mulțimile). Deci, ca să arătăm că 5 este egal cu 5 scriem astfel: 5 = 5" (se scrie pe tablă, iar elevii scriu pe maculator). Apoi, elevii scriu după dictare egalitatea altor numere: 4 = 4; 6 = 6; 8 = 8 etc.

Rezultatele obținute în urma introducerii și folosirii acestor elemente (semnele „mai mic", „mai mare", egal =, plus + etc. literele) încă din clasa I, în perioada *parcurgerii primei zeci* și chiar înainte de aceasta, în perioada cînd elevii manipulează și operează cu mulțimi, ne-au demonstrat că elevii înțeleg sensul lor și că le folosesc corect. Elevii încep să stăpînească un limbaj specific al acestei discipline, să folosească o scriere matematică specială, prin utilizarea acestor semne, să pătrundă treptat în *natura* acestei discipline și în *raportul specific* al ei.

În concluzie la această parte vrem să arătăm că folosirea încă de la început a semnului „mai mare" sau „mai mic" corespunde în mod natural spiritului de observație al elevului, fiindcă el face, chiar în perioada preșcolară, comparații de asemenea natură între obiecte și mulțimi de obiecte. Egalitatea între două măsuri sau două mulțimi constituie un caz particular și deci folosirea semnului egal (=), după ce elevii învață mai întîi semnul „mai mare" sau „mai mic", este de asemenea justificată.

Folosirea literelor pentru denumirea mulțimilor de obiecte este nu numai accesibilă puterii de înțelegere a elevilor din clasa I, dar aceasta răspunde și unei cerințe metodice și anume: corelarea între obiectele de învățămînt nu ca un scop în sine, ci ca o necesitate (necesitatea de a denumi prin semn un obiect anumit sau o mulțime de obiecte).

Programa experimentală care se aplică merită o atenție deosebită și din alt punct de vedere. Pornind de la principiul că matematica este una dintre disciplinele cele mai *bogate în relații reciproc-inverse*, s-a dat o mare importanță exercițiilor în rezolvarea cărora s-a dovedit din plin utilitatea *metodei contrapunerii*, a folosirii operațiilor inverse.

Cunoscînd bine practica școlară și constatînd că sînt neglijate unele etape în munca cu exercițiile matematice, noi am pus un accent deosebit pe *cele trei etape* în rezolvarea exercițiilor: 1 — compararea exercițiilor; 2 — rezolvarea și 3 — verificarea.

Așa cum am arătat, este neștiințific ca în practică să fie neglijate *prima și a treia etapă*, deoarece oricît de importantă ar fi cea de-a doua etapă (rezolvarea, efectuarea propriu-zisă), care contribuie la formarea capacității de analiză, este foarte importantă și prima etapă, care formează capacitatea de sinteză, ca și a treia, care angajează capacitatea critică și autocritică în aprecierea rezultatului muncii.

Legat de această problemă, de cîte ori a fost necesar și posibil, s-a folosit metoda contrapunerii, folosirea operațiilor inverse, deoarece ea s-a dovedit foarte eficace.

1) Se schimbă forma, dar se mențin datele numerice, componentele ($6+4=10$ și $10-4=6$; $a+b=c$ și $c-b=a$ etc.; 2) Se dă întîi operația inversă $32:x=8$, iar rezultatul se verifică prin operația primă $8\cdot x=32$ ($32:4=8$ și $8\cdot 4=32$; 3) Se rezolvă cu ajutorul ambelor operații, consecutiv.

Pornind de la ideea mai sus menționată, legea inversabilității, s-a mers mai departe în scrierea, notarea și formularea în expresii algebrice a unor proprietăți și sensuri ale celor patru operații (scăderea, operație inversă adunării; împărțirea, operație inversă a înmulțirii; comutativitatea la adunare și înmulțire, imposibilitatea împărțirii la *0*; un element neutru la înmulțire și împărțire; *0* element neutru la adunare și scădere etc.).

Iată cîteva exemple. Rezolvînd exerciții de adunare și de scădere ca operație inversă, în cadrul primului ordin 1—10, s-au dat elevilor următoarele generalizări cuprinse în formele algebrice, pe baza unor numeroase exerciții cu numere, cazuri particulare: $2+3=5$ ($a+b=c$); $5-3=2$ ($c-b=a$); $5-2=3$ ($c-a=b$).

Mai tîrziu, cînd s-a trecut la operațiile de înmulțire și la operația inversă, împărțirea, s-au dat elevilor tot pe baza unor multiple cazuri particulare formele respective: $3\cdot 4=12$ ($a\cdot b=c$); $12:4=3$ ($c:b=a$); $12:3=4$ ($c:a=b$); sau cînd s-au demonstrat elevilor anumite proprietăți ale operației de adunare și înmulțire, de exemplu comutativitatea termenilor, respectiv factorilor, ei au reținut următoarele expresii algebrice: la *adunare*: $a+b=b+a$ ($2+3=3+2$); la înmulțire: $a\cdot b=b\cdot a$ ($3\cdot 2=2\cdot 3$).

Astfel de generalizări, cuprinse în formule, s-au dat și în alte cazuri. Pe baza mai multor exerciții de împărțire în care un număr se împarte prin el însuși (respectiv cînd termenii sînt egali), elevii și-au dat seama și au înțeles că rezultatul este întotdeauna 1. Această constatare, copiii au fost îndemnați s-o însemne într-o formulă cu litere: $n:n=1$ ($7:7=1$; $252:252=1$); pentru înțelegerea mai bine a aspectului general în matematică la operația de înmulțire și anume valoarea neutră a numărului 1 (orice număr înmulțit cu 1 nu-și schimbă valoarea), s-a dat formula generală pentru toate cazurile: $n\cdot 1=1\cdot n=n$ ($6\cdot 1=1\cdot 6=6$); (aici trebuie să arătăm că este vorba și de comutativitatea termenilor pe care elevii deja o cunoșteau); de asemenea, s-a arătat rolul neutru al lui zero (0) la operația de adunare: $n+0=0+n=n$ ($5+0=0+5=5$) și în comparație cu înmulțirea $n\cdot 0=0\cdot n=0$ ($5\cdot 0=0\cdot 5=0$).

Toate acestea sînt însușite de elevi, care le folosesc, le aplică, fac transformările respective în diverse situații pe care practica școlară le oferă în fiecare zi. Ele au devenit un bun trainic al elevilor, deoarece au fost introduse sistematic și adecvat, începînd încă din primele săptămîni ale predării matematicii în clasa I. Dîndu-li-se noțiunea de „mulțime vidă", mulțime sumă", „mulțime diferență", numirea mulțimilor cu litere, elevii au putut să observe și să înțeleagă o serie de proprietăți ale mulțimilor, respectiv ale numerelor.

Ultima problemă asupra căreia vrem să insistăm și care de fapt este cea mai frămîntată și discutată, atît de pedagogi, cît și de practicieni — specialiști — este ideea algebrizării cursului elementar de matematică. Cei mai mulți dintre ei *sînt de acord* și admit posibilitatea introducerii metodei algebrice în rezolvarea exercițiilor și a problemelor. Unii consideră că principalul loc trebuie să-l ocupe activitatea pentru însușirea numerelor, a operațiilor aritmetice și a proprietăților lor, formarea noțiunilor aritmetice de bază și a deprinderilor de calcul. „Dacă este posibil să se includă elemente de algebră în conținutul învățămîntului elementar inferior (cl. I—IV), aceasta să se facă numai în forma generalizării operațiilor cu numere și mărimi reale și a rezolvării exercițiilor și problemelor cu conținut concret" [4]. De asemenea, se susține că metoda algebrică pentru rezolvarea problemelor nu trebuie forțată acolo unde ea nu-și găsește locul. Desigur că multe probleme au o structură aritmetică evidentă, și aici este bine să se aplice metoda aritmetică de rezolvare. Metoda aritmetică de rezolvare este mai apropiată vieții, practicii, experienței de viață a copiilor, dar ea trebuie just înțeleasă și folosită. Ea nu-și găsește loc la rezolvarea problemelor complicate, grele, în care relațiile dintre datele problemei sînt ascunse. Metoda aritmetică pregătește un teren favorabil pentru înțelegerea și folosirea metodei algebrice de rezolvare [5].

În general, sîntem de acord cu cele arătate mai sus în privința folosirii celor două metode de rezolvare, căci noi am pornit în aplicarea experimentului folosind chiar de la început cele două metode de rezolvare a problemelor, punînd accent de la caz la caz pe metoda aritmetică sau algebrică.

De multe ori în rezolvarea problemei s-au folosit ambele cazuri, demonstrînd copiilor care a fost calea cea mai *scurtă, ușoară și rațională* de rezolvat. Noi considerăm că este bine să deprindem elevii chiar de la început, cu ambele feluri de rezolvare, ca treptat ei singuri să fie în stare să aleagă calea cea mai rațională de rezolvare. Uneori folosim calea algebrică de rezolvare a unei probleme care, evident, se poate rezolva foarte ușor prin metoda aritmetică, pentru motivul că vrem să înarmăm copiii cu ambele metode de rezolvare.

---

[4] Dr. Sv. Ignjatović, *Noi opinii în învățămîntul matematic elementar*, „Nastava i vaspitanje" nr. 9/10/1964, p. 470—475.

[5] *Ibidem.*

Ilustrăm prin trei exemple extrase din protocolul lecțiilor modul în care s-au folosit cele două metode de rezolvare:

1. Două bucăți de stofă de aceeași calitate, una de 6 metri și alta de 3 metri, costă împreună 900 lei. Cîți lei costă un metru?

a) *Rezolvarea aritmetică*

Se dau
— 2 bucăți de stofă, una de 6 m și una de 3 m
— costul total al stofei: 900 lei.

— *Se cere:*
— Cît costă 1 metru?

Rezolvare:
1. Cîți metri de stofă sînt în cele 2 bucăți?
   6 m + 3 m = 9 m
2. Cîți lei costă 1 metru dacă 9 m au costat 900 lei?
   900 lei : 9 = 100 lei.

b) *Rezolvarea algebrică*

— 1 m de stofă costă x lei (cu x notăm costul unui metru de stofă, adică ceea ce nu cunoaștem).

$6 \cdot x + 3\ x = 900$ lei (elevii știu să scrie $6x + 3x$)

$9 \cdot x = 900$

$x = 900 : 9$

$x = 100$

(elevii au fost deprinși ca prin metoda operațiilor inverse să afle costul la 1 metru de stofă, aplicînd formula:

$b = c : a\ (x = 900 : 9)$

2. *Un alt exemplu:* Se dă un exercițiu cu termen necunoscut pe baza căruia să se compună o problemă: $5\ x = 50$; iată cum se poate alcătui o problemă: Mama a cumpărat 5 m pînză, pe care a dat 50 lei. Cît costă 1 m? (Aici copiii au avut de rezolvat două sarcini: 1) să compună problema și apoi 2) să rezolve ecuația. Transpunînd problema în ecuație, copiii au știut să separe pe x din ecuație: $5 \cdot x = 50$ și să afle cît costă 1 m de stofă (prin operația inversă — împărțirea) $x = 5 : 5 = 10$).

Pentru a ilustra nivelul la care au ajuns elevii în rezolvarea unei probleme operînd cu litere, cu termeni necunoscuți, prezentăm unele rezultate ale probelor date la sfîrșitul trimestrului II/1965 în clasa a II-a. Pe lîngă exercițiile date: 1) Să se afle valoarea lui a și b din: $17\,850 + a = 58\,759$ și $b - 40\,909 = 17\,850$; 2) Să se afle valoarea lui c din $13\,750 + 847 - c = 14\,850$, s-a dat și următoarea problemă în care datele problemei au fost date în *litere*: „Într-un magazin alimentar sînt m litri de ulei, din care se vînd n litri de ulei și se mai aduc p litri de ulei; acum sînt x litri de ulei în magazin. Să se arate cu cine este egal x.

Din cei 26 de elevi la care s-a aplicat proba, majoritatea, *18 elevi*, au rezolvat *exact* și *corect* (circa 70%), 5 elevi au rezolvat *parțial* corect (aproximativ 20%) și 3 elevi nu au rezolvat de loc (10%).

Dacă ținem seama că la cei 18 elevi care au rezolvat corect găsim o varietate în rezolvare corectă, putem aprecia că rezultatul este bun; astfel, găsim următoarele forme de rezolvare:

1) $m - n + p = x$ (majoritatea)
2) $(m - n) + p = x$ (2 elevi)
3) $\left\{\begin{matrix} m - n = c \\ c + p = x \end{matrix}\right\}$ (1 elev)
4) $m \cdot 1 - n \cdot 1 + p \cdot 1 = x \cdot 1$ (1 elev; cu *l* s-au notat litri).
5) $\left\{\begin{matrix} m - n + p = x \\ x = m - n + p \end{matrix}\right\}$ (2 elevi)

V. Intuiția

După cum s-a scos în evidență în articol, conținutul matematicii, în esență în cazul de față, îl constituie numerele și operațiile cu numere. Numerele exprimă în cel mai înalt grad de abstractizare relațiile cantitative între mulțimile de obiecte. Pentru ca elevii să ajungă la aceste abstractizări, trebuie să parcurgă prin propria lor activitate de gîndire drumul de la realitatea concret materială, la simboluri, formule, reguli etc.

S-a arătat totodată, cînd s-a vorbit despre elementele de geometrie în noua programă, că la vîrsta școlară mică copilul simte nevoia de a manipula, de a cerceta activ cu propriile lui simțuri, de a evalua cantitativ, de a reprezenta și de a desena obiectele concrete din jurul lui. Deci, însușirea de număr, în înțelesul ei general-abstract, nu se poate face decît pe o bază solidă, concretă, a înțelegerii noțiunii de mulțime de obiecte și a operațiilor cu aceste mulțimi observate și manipulate direct de către elev. Orice abstractizare care nesocotește această realitate psihologică rămîne fără conținut. De aceea, începutul fiecărei etape în dobîndirea de noi cunoștințe matematice trebuie să fie, după necesitate, într-un grad mai mare sau mai mic, legat de perceperea fenomenului matematic, prin manipularea mijloacelor intuitive corespunzătoare.

Pe de altă parte, la capitolul despre introducerea unor elemente de algebră încă din clasa I se menționează faptul că ultimele cercetări psihopedagogice duc la concluzia că experiența de viață a elevului din clasele mici este mult mai bogată decît o socotește de cele mai multe ori profesorul, că elevul din aceste clase dispune și de o anumită gîndire abstractă. Este interesantă, din acest punct de vedere, atitudinea psihologului sovietic L. V. Zankov față de folosirea materialului intuitiv la matematică. Atunci cînd arată că acest material este necesar la învățarea operațiilor din primul concentru, L. V. Zankov spune totodată : „Dar, deja în această etapă este posibil a se efectua operații aritmetice fără mijloace intuitive" [6]. În locul intuiției el indică scheme, formule, reprezentări grafice etc. Părerile de felul lui L. V. Zankov nu trebuie să ne ducă însă de la o extremă la alta cu privire la materialul intuitiv, ci la concluzia că de îndată ce elevii au ajuns la treapta abstractizării sau au posibilități să ajungă la ea pe o cale mai scurtă, mijloacele intuitive trebuie înlăturate succesiv, deoarece altfel gîndirea matematică a elevilor ar rămîne numai pe plan concret, dezvoltarea ei ar fi încetinită.

Deci, mijloacele intuitive folosite în predarea matematicii constituie doar puncte de plecare spre abstractizări. Ele trebuie să fie cît mai variate și folosirea lor pe o scară mai largă sau mai restrînsă depinde de gradul de dezvoltare a gîndirii matematice a elevului, de materialul ce se predă etc. Materialul intuitiv devine tot mai sărac în trăsăturile

[6] *Ibidem.*

lui concret-materiale și este înlocuit prin mijloace simbolice pe măsură ce se dezvoltă puterea de reprezentare a elevului. Așa după cum am afirmat încă de la început, promovarea principiului intuitiv ca principiu de bază în învățămîntul matematic, implică parcurgerea de către elevi într-o succesiune gradată a situațiilor complexe, reale. Gradarea debarasării de materialul concret intuitiv se face atît pe ansamblul claselor I—IV, cît și în cadrul fiecărei clase. Conținutul nou în programa de matematică, precum și metodica nouă folosită pentru realizarea acestui conținut favorizează scurtarea perioadei intuitive.

Pregătirea elevilor în diversele discipline ale matematicii încă din clasa I le înlesnește saltul de la logicul concret la logicul abstract, adică tocmai ceea ce constituie esențialul în însușirea matematicii. Elementele noi introduse în conținutul programei de matematică la clasele I—II (un material mai bogat de geometrie) se referă la însușirea noțiunii de număr și a operațiilor cu numere pe baza însușirii noțiunii de mulțime de obiecte și a operațiilor cu aceste mulțimi, la introducerea simbolurilor în operațiile cu numere pe baza folosirii lor în operațiile cu mulțimi și la folosirea unor procedee metodice care se situează tocmai pe linia noii concepții cu privire la mijloacele intuitive în matematică. Materialul de geometrie introdus în noua programă, în afară de faptul că dă posibilitatea ca experiența de viață a elevului să fie mai bine valorificată, este totodată un material adecvat intuitiv pentru înțelegerea numerației și înlesnește trecerea de la operațiile cu obiecte concrete la operații cu obiecte desenate și apoi la operațiile cu simboluri. De asemenea, este mult mai rațională și mai sigură de succes calea care duce pe elevi la însușirea tot mai aprofundată a proprietății numerelor și a operațiilor cu ele, pe baza acțiunilor practice cu mulțimile de obiecte și cu mărimile concrete, decît dacă se nesocotesc aceste acțiuni ale elevilor.

În același timp, introducerea unor elemente de algebră în noua programă înlătură cealaltă extremă — menținerea elevilor mai mult decît este necesar în etapa operațiilor cu materialul concret intuitiv — și ușurează parcurgerea succesivă a treptelor care ridică gîndirea elevilor de la concret la abstract în cadrul însușirii fiecărei noțiuni matematice.

Așadar, îmbinarea acestor discipline în programa claselor I—II și structura fiecăreia satisface între altele și cerințele noi în legătură cu **folosirea mijloacelor intuitive la fiecare clasă.**

Ponderea tot mai mare pe care o capătă în programa clasei a II-a, față de clasa I, elementele de geometrie și de algebră, oglindește — în afară de considerentele de conținut — și concepția nouă cu privire la treapta intuitivă, luată în general pe ansamblul claselor I—IV.

Metodica predării matematicii după programa nouă — sub aspectul intuirii — diferă deci atît de la clasă la clasă, cît și în cadrul fiecărei clase.

Ținînd seama de experiența înaintată din școala noastră, precum și de noile concepții din alte țări despre învățămîntul matematicii, treptele de parcurs în folosirea mijloacelor intuitive la acest obiect, de care

noi am ţinut seama atît în procesul fiecărei lecţii, cît şi în ansamblu pe fiecare clasă, ori pe grupul claselor I—IV, sînt următoarele :

1. Operaţii cu mulţimi de obiecte concrete (elevii observă, manipulează, compară, apreciază cantitativ, fac anumite operaţii).

2. Operaţii cu mulţimi de obiecte desenate (elevii observă, denumesc prin litere mulţimile, le compară, fac operaţii cu ele, exprimă rezultatul comparaţiei).

3. Operaţii cu mulţimi reprezentate figurativ — elemente (elevii compară, fac operaţii, reprezintă rezultatul comparaţiei şi al operaţiilor folosindu-se de litere şi semne).

4. Operaţii cu numere (elevii compară, fac operaţii şi scriu aceste comparaţii şi operaţii cu numere).

Ponderea cade pe fiecare dintre aceste trepte în funcţie de clasă, de etapa din anul şcolar, de etapa din lecţie, de conţinutul materialului de predat, toate avînd ca motivaţii de bază dezvoltarea gîndirii abstracte a elevului şi posibilităţile acestei gîndiri în anumite situaţii.

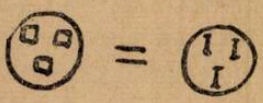
Astfel, în clasa I, la începutul anului ponderea cade pe treptele I—II, apoi succesiv, în restul anului, pe treptele II—III şi III—IV; în clasa a II-a materialul intuitiv nu este neglijat îndeosebi la geometrie, dar accentul cade de acum în mod deosebit pe treptele III—IV.

Unele exemplificări cu secvenţe din lecţii le socotim necesare :

La clasa I, cînd s-au predat numărul şi cifra 3 s-au parcurs următoarele etape de folosire a mijloacelor intuitive :

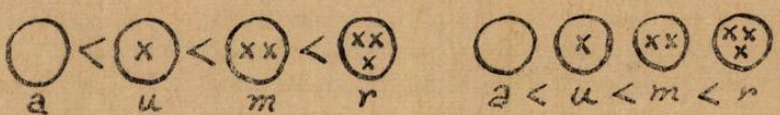
a) Observarea, manipularea, punerea în corespondenţă a mulţimilor de trei obiecte (castane, bile, cuburi etc.).

b) Desenarea mulţimilor de trei obiecte (compararea, însemnarea lor şi exprimarea rezultatului comparării :

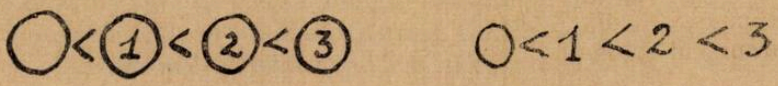


$a = u$

c) Reprezentarea figurativă a mulţimilor cu trei elemente, compararea prin punerea în corespondenţă cu mulţimile despre care s-a învăţat şi exprimarea rezultatului comparaţiei cu ajutorul literelor şi simbolurilor :



d) Reprezentarea mulţimilor cu numere :



Învățarea de către elevii acestei clase a numerelor în concentrul I, pornind de la observarea și compararea mulțimilor cu același număr de obiecte, apoi urmînd treptat procesul către abstractizare, pune la baza însușirii noțiunii de număr realitatea materială concretă, observată direct de elev, și îl ridică prin participarea activă a gîndirii lui la acea noțiune abstractă care este numărul. Numărul apare deci ca un rezultat, pe o treaptă superioară a procesului de cunoaștere, dintr-o interdependență organică a etapelor acestui proces. În cazul de față, elevul se sprijină pe multiplele reprezentări de înmulțit cu trei obiecte, iar prin compararea și reprezentarea grafică a acestor mulțimi, precum și prin sesizarea prin simboluri și litere a rezultatului comparării lor, el a parcurs cantitativ partea din procesul cunoașterii care să-i dea posibilitatea saltului calitativ la conținutul abstract — numărul 3.

La proba de control aplicată după acest ciclu de lecții s-a constatat că: 1) însușirea numerației pe baza noțiunii de mulțime de obiecte se ușurează mult în cercul numerelor 1—10; 2) folosirea reprezentărilor grafice ale mulțimilor de obiecte și exprimarea prin litere și simboluri a rezultatului comparării și a operațiilor cu ele pun baze solide și ușurează însușirea temeinică a operațiilor cu numere.

Ca urmare a folosirii în acest mod a materialului intuitiv, operațiile cu numere în concentrul 1—10, inclusiv înmulțirea și împărțirea, au fost parcurse cu bune rezultate în 25 lecții, în loc de 32 lecții cîte sînt repartizate în manualul după programa în uz.

Proba aplicată la cele două clase, la finele trimestrului I, cu referire la operațiile cu numere în primul concentru, a arătat că : din 62 elevi, 14 elevi au fost notați cu 10, 17 elevi au fost notați cu nota 9, 11 elevi au fost notați cu nota 8, 11 elevi au fost notați cu nota 7, 4 elevi au fost notați cu nota 6, 2 elevi au fost notați cu nota 5, 2 elevi au fost notați cu nota 4, iar cu nota 3 a fost notat un elev, adică 68% elevi au obținut note bune și foarte bune, 28% note satisfăcătoare și 4% note nesatisfăcătoare.

Asemenea rezultate, după părerea noastră, sînt bune, ținînd seama mai ales că notele au exprimat aprecierea volumului de cunoștințe, aprecierea deprinderilor de calcul și a puterii de a raționa.

Exemplele citate anterior în legătură cu exercițiile și cu rezolvarea problemelor pe cale aritmetică și pe cale algebrică ilustrează în mod clar procedeele folosite în clasa a II-a pentru trecerea de la intuirea concretă a realității materiale, la concretul simplificat și apoi la abstract.

Rezultatele probelor care s-au aplicat pe parcurs și despre care s-a vorbit sînt concludente și la această clasă. Toate acestea nu fac decît să confirme ceea ce s-a enunțat în partea cu privire la prezentarea problemei, și anume faptul că intuiția în matematică trebuie folosită în complexitatea ei reală, perceptibilă pentru elevi, în așa fel ca să-i ajute să se ridice mai ușor și mai repede la generalizările abstracte.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО МОДЕРНИЗАЦИИ МАТЕМАТИКИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

(Резюме)

В данном очерке проанализированы принципиальные вопросы, стоящие в основе экспериментального исследования, проведенного в младших классах с целью выявления возможностей включения в программу обучения элементов из теории множеств, алгебры, геометрии и арифметики; обсуждаются также результаты эксперимента в I и II классах.

Фактический материал был накоплен в течении двухлетнего периода экспериментирования; он является основой для подтверждения некоторых теоретических начальных положений и для разработки новых положений в связи с возможностями модернизации программ и учебников.

Так как исследование продолжается, конечные анализы и выводы будут сообщены в очерках, которые опубликуются позже.

CERTAINS ASPECTS DE L'EFFICIENCE DE L'EXPÉRIMENTATION CONCERNANT LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MATHÉMATIQUE DANS LES PETITES CLASSES

(Résumé)

Dans cette étude, on présente les problèmes de principe sur la base desquels on a organisé la recherche expérimentale effectuée dans les petites classes afin d'introduire certains éléments d'algèbre, de géométrie et d'arithmétique en un système nouveau, aux classes I et II, ainsi que les résultats obtenus.

Les matériaux, présentés sous une forme synthétique et sommaire, ont été recueillis pendant deux ans par l'équipe des chercheurs et ont servi comme fondement pour la confirmation de certaines thèses théoriques formulées hypothétiquement, de même que pour l'élaboration des conclusions relatives aux possibilités de moderniser les programmes et les manuels de mathématiques pour ces classes.

La recherche étant en cours, on publiera ultérieurement, dans des études plus amples, les conclusions définitives et la sphère des généralisations.

AN EFFICIENT EXPERIMENT ON MODERNIZING MATHEMATICAL TEACHING IN THE LOWER GRADES

(Abstract)

This is a survey of the fundamentals underlying an experimental research into the building of a uniform system of elementary notions of arithmetic, algebra, geometry and the theory of sets for use in the lower grades.

The facts and figures collected over a two-year period have served as a basis for some hypothetical theories and conclusions on the opportuneness of up-dating the existing syllabi and text-books on mathematics.

The research being under way, its final conclusions will be published as soon as they are available.

STUDIU DESPRE DETERMINAREA CULORILOR PREFERATE SAU REFUZATE DE ELEVI ÎN VÎRSTĂ DE 14—18 ANI, ÎN SCOPUL ÎMBUNĂTĂȚIRII AMBIANȚEI ȘCOLARE

Prof. OTTO SONNENSCHEIN
Timișoara

De cînd s-a confirmat obținerea rezultatelor pozitive în urma aplicării culorilor funcționale în fabrici, prin ridicarea productivității muncii, prin scăderea volumului de ore absentate, prin scăderea numărului de accidente etc., se tinde la nivel mondial spre introducerea acestora și în școli.

O igienă școlară avansată va ține cont de un colorit adecvat ambianței școlare în care elevii își petrec zilnic 5—6 ore. Acest colorit se reflectă asupra sălilor de clasă, de laborator, asupra atelierelor școlare, bibliotecilor, cantinelor, mobilierului școlar, uniformelor școlare, materialelor didactice, inclusiv asupra coperții cărților și a caietelor etc. Formarea coloritului al ambianței școlare trebuie privit atît sub aspectul psihologic, cît și sub aspectul fiziologic.

În introducerea culorilor în ambianța școlară trebuie să ținem seama că poziția elevilor față de culori se deosebește de cea a adulților. De aceea, la formarea coloritului școlar adecvat trebuie să avem în vedere culorile preferate, respectiv refuzate de elevi, în funcție de vîrsta lor.

Scopul prezentului studiu a fost tocmai determinarea culorilor preferate, respectiv refuzate de elevi în vîrstă de 14—18 ani inclusiv, în vederea introducerii unui colorit școlar care să țină seama de aceste constatări, creînd astfel o atmosferă optimă, atît sub aspectul psihologic, cît și sub aspectul fiziologic al persoanei.

Prin noțiunea „culori funcționale" înțelegem aplicarea unui colorit care contribuie la o mai bună desfășurare a activității, în cazul de față a activității școlare. Culorile devin numai atunci culori funcționale cînd coloritul aplicat contribuie, prin efectul psihic și fiziologic, la :

— stimularea plăcerii de a învăța ;

— micşorarea oboselii vizuale şi a celei fizice ;
— îmbunătăţirea ordinei şi curăţeniei ;
— şi în general, la crearea unei stări de bună dispoziţie.

Cele de mai sus sînt condiţionate de un iluminat natural sau artificial adecvat, întrucît lumina şi culoarea sînt doi factori esenţiali în crearea unei ambianţe convenabile.

În multe ţări, culorile funcţionale întîlnite în sălile de clasă din şcoli se consideră ca un element la fel de important ca şi orice alt material didactic necesar unei bune desfăşurări a învăţămîntului, scopul esenţial fiind asigurarea unei ambianţe plăcute.

Culorile nu au însă acelaşi efect asupra persoanelor. Unele preferă o anumită culoare, altele o altă culoare. Poziţia individuală a persoanelor faţă de culori îngreuiază în general stabilirea coloritului încăperilor folosite de colectiv, cum sînt sălile de clasă, sălile de desen, atelierele etc., întrucît nu se poate ţine cont de gustul individual al fiecăruia.

Există însă culori sau compoziţii de culori care au un efect similar asupra unui număr mai mare de oameni dintr-o anumită grupare. De exemplu, tinerii sînt mai mult receptibili culorilor vii decît vîrstnicii ; se ştie că femeile preferă unele culori, bărbaţii altele ş.a.m.d. Asemenea „culori de grupuri" vor putea forma baza de aplicare a culorilor funcţionale în şcolile noastre, întrucît în fiecare clasă elevii sînt delimitaţi prin vîrsta lor.

Culoarea se percepe cu ajutorul ochiului, care este „receptorul" necesar formării imaginilor vizuale şi are o construcţie asemănătoare unui aparat fotografic, irisul avînd rolul diafragmei, lentilele pe cel al obiectivului şi retina pe cel al plăcii fotografice sensibile. După cum se ştie, retina cuprinde un ansamblu de celule care asigură formarea imaginilor vizuale. Aceste celule sînt de două feluri — bastonaşe şi conuri. Bastonaşele servesc vederii în alb-negru, iar conurile vederii colorate.

Culoarea se explică din punct de vedere fizic, fiziologic şi psihologic, astfel :

— fizic, ca o lumină cu o lungime de undă între 4 000 şi cca. 8 000 Å ;

— fiziologic, ca excitaţie a aparatului vizual, cauzată de una sau mai multe raze de lumină ;

— psihologic, ca formare a unei senzaţii de culoare, după ce excitaţia luminoasă pe calea sistemului nervos al aparatului nostru vizual a ajuns pînă la creier.

Pentru introducerea unei metodologii în categorisirea culorilor, al căror număr este foarte mare, s-au elaborat diferite sisteme. Dintre aceste sisteme, cele mai cunoscute sînt : sistemul Baumann-Prase, Munsell, Ostwald, T.G.L., DIN-5033, CIE, Frieling etc.

În majoritatea acestor sisteme, fiecare culoare are trei caracteristici şi anume : nuanţa, luminozitatea şi puritatea.

Nuanța unei culori este acea caracteristică prin care culorile pot fi diferențiate între ele imediat, la prima vedere, fiind caracterizată prin lungimea de undă dominantă, de exemplu: galben, roșu, albastru și verde.

Luminozitatea unei culori este în funcție de un adaos exclusiv alb sau negru, culoarea devenind deci mai deschisă sau mai închisă.

Puritatea unei culori este în funcție de adaosul cantității de gri, deci al unui amestec compus din alb și negru, culoarea devenind astfel mai mult sau mai puțin impură.

Culorile au o mare influență asupra dispoziției persoanelor. S-a constatat experimental că diferite nuanțe de culori produc asupra oamenilor reacțiuni psihice diferite. Din acest punct de vedere, culorile au fost împărțite în patru grupe principale și anume:

I. culori calde și culori reci;
II. culori stimulative și culori liniștitoare;
III. culori care dau senzația de ușor, respectiv de greu;
IV. culori care dau senzația de apropiere sau de depărtare.

Tot experimental, au fost constatate și efectele de ordin fiziologic ale culorilor asupra organismului uman. Aceste culori care au unele efecte de ordin fiziologic asupra organismului uman sînt:

— roșu, care face să crească tensiunea musculară și a sîngelui, cît și ritmul respirației. Este un stimulent mintal;

— portocaliu, care favorizează digestia, accelerează pulsația. Este un stimulent emotiv;

— galben, care are o acțiune favorabilă de calmare asupra nervilor. Este un stimulent mintal;

— verde, care scade tensiunea sîngelui și dilată capilarele. Se folosește contra insomniei;

— albastru, care face să scadă tensiunea musculară și a sîngelui, calmează pulsul și diminuează ritmul respirației;

— violet, care agită inima.

S-a constatat că elevii în diferite grupări, după vîrstă, preferă anumite culori, iar unele din acestea favorizează însușirea cunoștințelor de către elevi, dacă ambianța în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă ține cont de culorile lor preferate, sau de faptul că refuză anumite culori care le displac.

Determinarea culorilor preferate și a celor refuzate de elevi între 14—18 ani, în funcție de vîrsta și sexul lor.

Considerente generale. Culorile preferate ale copiilor sînt supuse unei schimbări continue, în funcție de vîrsta lor. In consecință, la stabilirea coloritului școlar trebuie favorizate culorile preferate de elevi, iar concomitent, eliminînd treptat pe cele refuzate de aceștia, se obține un efect psihologic și fiziologic optim.

In articolul de față redăm unele constatări privind determinarea culorilor preferate, respectiv refuzate de elevi între 14—18 ani, problemă pînă în prezent încă necercetată.

Metoda folosită. La determinarea culorilor de preferință, respectiv a celor refuzate, s-a acționat asupra unui număr de 1 100 elevi, în vîrstă de 14—18 ani inclusiv, de la două școli din Timișoara *, obținîndu-se date concludente de la 1 050 elevi.

Importantă a fost aplicarea unei metode uniforme de *interogare a elevilor.* S-au luat toate măsurile necesare ca elevul interogat să-și exprime numai părerile personale, neinfluențat de alții.

Pentru interogarea elevilor s-a întrebuințat un tablou de mărime de 100 × 70 cm, conținînd 23 de culori, fiecare, avînd o formă lungă de 15 cm și lată de 12 cm, asemănătoare planșei nr. 1.

Cifrele indicate la fiecare culoare reprezintă simbolul culorii respective din sistemul de culori *Baumann-Prase.* Echivalentul denumirilor din sistemul de culori *Frieling* cu simbolurile culorilor din sistemul *Baumann-Prase,* este indicat în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Simbolul culorilor (sistem Baumann-Prase)	Denumirea culorii (sistem Frieling)	Simbolul culorilor (sistem Baumann-Prase)	Denumirea culorii (sistem Frieling)
653	galben-verzui	1 301	purpur
505	ocru	395	maro închis
1 143	albastru-ultramarin	853	verde-mai
912	verde	320	roșu-portocaliu
389	maro	224	roșu
1 081	albastru	1 273	violet
589	galben	507	portocaliu
1 011	verde-albăstrui	855	verde deschis
196	roz	1 281	lila
862	verde-măslină	1	alb
1 060	albastrul cerului	5	gri
		14	negru

Deși în țara noastră clasele nu sînt grupate după sex, în formularul-chestionar am prevăzut și o rubrică pentru indicarea sexului elevului interogat. Aceasta, întrucît prezintă interes și determinarea unei eventuale deosebiri de preferință sau refuzul de culori, în funcție de sex.

* Cercetările s-au desfășurat la Centrul școlar — M.I.U. și la Grupul școlar Electromotor și au fost sprijinite de conducerea școlilor menționate.

Chestionarele au fost întocmite pe clase, avînd rubricile conform formularului de mai jos:

Școala ..... Oraș .....
Clasa .....

Vîrsta	Sex	Culori preferate			Culori refuzate		
		1	2	3	1	2	3

Semnătura persoanei care a completat formularul

Testarea s-a făcut ziua în jurul orelor 12, fiind cer senin. Aceasta pentru eliminarea posibilității de a denatura culorile prezentate printr-o lumină artificială sau printr-un iluminat natural, însă noros.

La terminarea sondajului am obținut rezultate concludente. Din cei 1 100 elevi interogați, 1 050 de elevi s-au pronunțat în legătură cu 3 culori preferate și 3 culori refuzate, adică am obținut cîte 6 indicații despre culori din partea fiecărui elev. In total, materialul adunat a conținut 6 300 de indicații despre culorile preferate sau refuzate.

După terminarea acțiunii de interogare, cele 6 300 indicații au fost grupate, atît după vîrsta și sexul elevilor, cît și după culori.

Rezultatele obținute. Gruparea răspunsurilor date de cei 1 050 de elevi între 14—18 ani este arătată în tabelele nr. 2 și 3.

Situația totalizatoare comparativă a primelor trei culori preferate, respectiv refuzate, este reprezentată în tabelul nr. 4.

In acest tabel sînt indicate vîrsta, sexul, numărul elevilor și culoarea respectivă, care este notată cu simbolul din sistemul *Baumann-Prase,* cu procentajul aferent de păreri.

Analiza rezultatelor. Analizînd rezultatele obținute, s-au constatat următoarele :

1. Indiferent de sexul elevilor în vîrstă de 14—18 ani, prima culoare preferată este albastru-ultramarin (simbol 1 143), iar cea refuzată este culoarea neagră (simbol 14).

2. Aproape aceeași situație se prezintă și la culorile preferate de pe locul al doilea, care arată variații între culoarea purpur (simbol 1 301) și roșu (simbol 224). O situație similară se constată, însă nu așa de accentuat, la culorile refuzate de pe locul al doilea, care arată fluctuații între maro închis (395) și gri (simbol 5).

3. În general, se poate afirma că părerile elevilor pronunțate pentru primele trei culori preferate reprezintă 44% din totalul celor exprimate, iar pentru culorile refuzate — 33%.

4. Dacă grupăm culorile, ținînd seama de culorile preferate, creînd cîte o grupă a culorilor roșie și albastră, situația se schimbă substanțial. Pornind de la ideea că grupa culorilor roșii din tabela culorilor constă din : roșu, roșu-portocaliu, purpur, roz, iar grupa culorilor albastre constă din albastru, albastru-ultramarin, albastrul cerului, violet, lila și totalizînd părerile elevilor, obținem pentru grupa culorilor albastre 55,5%, iar pentru grupa culorilor roșii 51,7%.

Deci, se poate afirma că culorile din grupa albastră și din grupa roșie reprezintă majoritatea covîrșitoare a părerilor pronunțate în favoarea culorilor preferate.

Concluzii. Din cele de mai sus reiese că culorile au un rol important în formarea ambianței școlilor, prin introducerea și favorizarea culorilor preferate de elevi, precum și prin eliminarea culorilor refuzate de elevi. Bineînțeles că în formarea acestei ambianțe trebuie să se țină seama de anumite condiții :

1. Să fie respectate condițiile impuse pentru asigurarea unei luminozități și vizibilități optime.

2. Să se țină seama de efectele psiho-fiziologice pe care le au culorile asupra elevilor.

3. Culorile să fie aplicate într-o combinație armonioasă, la care să se aibă în vedere proporția mărimilor și a suprafețelor colorate ș.a.

În scopul asigurării unei luminozități adecvate, întocmirea proiectului coloristic al unei săli de clasă începe prin determinarea coeficienților de reflexie a suprafețelor. Acești coeficienți valabili pentru o sală de clasă conform TGLO-18 031, inclusiv DIN-18 031, sînt pentru :

tavan	70—80%
pereți	50—60%
pardoseală	15—30%
tablă cca.	20%
mese cca.	40—50%

Pentru a putea respecta valorile de mai sus, întrucît sînt de mare importanță pentru asigurarea unui iluminat adecvat, va fi necesar ca la pereți și tavane culorile preferate să fie aplicate într-o variantă mai deschisă, deoarece au o luminozitate proprie mai mare. Coeficienții de reflexie trebuie să fie aplicați cu valoarea lor inferioară admisibilă, pentru a putea aplica culori de maximă puritate.

În sălile de clasă, tabla de culoare neagră are un coeficient de reflexie foarte scăzut, între 5—10%, care prin prisma normelor indicate mai sus nu mai corespunde și nu asigură o luminozitate corespunzătoare încăperii. Din cele constatate, motivul principal pentru înlocuirea culorii negre a tablei din ambianța școlară îl constituie faptul că ea este de o culoare care e cea mai respingătoare pentru elevi.

În consecință, pe baza studiului efectuat, se poate folosi o tablă cu o culoare albastru-ultramarin (simbol 1 143) în intensitatea ei inițială. Cu-

Tabelul nr. 2

Vîrsta elevilor	Numă rul elevilor	Ordinea de preferință a celor 23 de culori constatată la 1050 elevi în vîrstă de 14—18 ani Ordinea de preferință a culorilor. Cifrele indică simbolul culorii din sistemul *Baumann — Prase*																						
14	55	1143	224	1301	853	320	653	1081	855	589	196	918	505	1060	1011	1273	1281	389	395	507	5	14	—	—
15	354	1143	1301	224	853	1081	320	912	589	196	1060	1	14	1011	1273	507	395	855	389	1281	5	653	505	862
16	358	1143	1301	1081	224	853	320	196	912	589	1	1273	14	1281	1060	395	5	505	507	653	389	1011	855	862
17	205	1143	1301	1081	224	853	320	196	1	14	912	589	1060	1281	1011	507	1273	653	5	395	855	389	505	862
18	78	1143	1301	224	912	1081	853	1011	589	320	14	1060	1	1273	1281	196	395	5	653	389	853	869	507	505

Tabelul nr. 3

Vîrsta elevilor	Numărul elevilor	Ordinea de refuz a celor 23 de culori constatată la 1050 elevi în vîrstă de 14 — 18 ani Ordinea de refuz a culorilor. Cifrele indică simbolul culorii din sistemul *Baumann—Prase*																						
14	55	14	5	395	389	653	1	855	1273	862	1281	505	589	1060	1011	1081	1301	1143	918	853	196	224	—	—
15	354	14	395	5	653	1	389	1281	855	1060	1273	862	589	507	320	505	196	1301	1081	224	853	1143	1011	912
16	358	14	5	653	395	1	389	1060	1273	1281	862	655	505	224	507	589	1031	1143	320	196	1011	1081	912	853
17	205	14	653	395	5	1273	389	1	1281	862	505	855	1060	1301	224	507	320	1143	589	1011	196	853	912	1081
18	78	14	395	389	1273	5	1281	653	1	1060	853	1011	589	320	196	862	1301	224	505	1143	912	—	—	—

Tabelul nr. 4

Vîrsta elevilor	Sexul	Numărul elevilor	Culori de preferință %						Culori refuzate %					
			1		2		3		1		2		3	
14	Masculin	25	224	20%	1143	13,3%	653	8%	14	12%	5	10,6%	389	9,3%
	Feminin	30	1143	20%	1301	16,6%	853	13,3%	14	14,4%	395	12,2%	653	12,2%
	Total	55	1143	16,9%	224	15,1%	1301	14,3%	14	13,3%	5	10,9%	395	10,3%
15	Masculin	155	1143	15,2%	224	14,4%	1301	9,8%	14	17,6%	5	8,1%	395	7,9%
	Feminin	199	1143	20,9%	1301	16,9%	224	10,5%	14	16,7%	395	10%	5	9,7%
	Total	354	1143	18,4%	1301	13,8%	224	12,2%	14	17,1%	395	9,1%	5	9%
16	Masculin	96	1143	14,9%	224	13,5%	1301	10%	14	14,9%	1	10%	653	9,3%
	Feminin	262	1143	15,6%	1301	14,8%	1081	11,9%	14	16,6%	5	10,9%	653	9,7%
	Total	358	1143	15,4%	1301	13,7%	1081	9,6%	14	16,2%	5	9,8%	653	9,6%
17	Masculin	72	1143	19,9%	1301	11,1%	224	10,6%	395	11,5%	14	11,1%	653	9,2%
	Feminin	133	1143	16%	1301	14%	1081	11,5%	14	14%	653	10,5%	5	8%
	Total	205	1143	17,3%	1301	13%	224	9,1%	14	13%	653	10%	395	6%
18	Masculin	42	1143	12,7%	912	11,9%	224	9,5%	389	13,4%	14	11,1%	395	8,7%
	Feminin	36	1143	18,5%	1301	11,1%	224	10,1%	14	15,7%	1273	10,1%	395	10,1%
	Total	78	1143	15,3%	1301	10,2%	224	9,8%	14	11,5%	395	9,5%	1273	7,6%
	Total elevi	1050	Cifrele reprezintă simbolul culorii din sistemul de culori *Baumann—Prase* și procentajul aferent.											

loarea albastru-ultramarin are un coeficient de reflexie de cca. 20%, aşadar corespunde normelor.

Scrisul de culoare albă pe o tablă de culoare albastru-ultramarin nelucioasă este foarte citeţ. Scrisul alb pe un fond albastru-ultramarin ocupă al doilea loc dintr-o gamă de combinaţii de culori supuse testărilor sub aspectul vizibilităţii. Pe baza unui număr foarte mare de testuri, O. Wilson a determinat următoarea ordine de vizibilitate în combinaţii de culori indicate :

1. galben pe negru
2. alb pe albastru
3. negru pe portocaliu
4. negru pe galben
5. portocaliu pe negru
6. negru pe alb.

De asemenea, este recomandabil ca tabla să nu fie aplicată direct pe perete, ci la o distanţă de 8—10 cm. Culorile preferate de către elevi trebuie aplicate, în primul rînd, la peretele pe care este montată tabla şi pe care este îndreptată — în cea mai mare parte din timp — privirea elevilor. Peretele pe care este montată tabla e bine să aibă o culoare albastră sau albastră-verzuie, însă în ambele cazuri luminozitatea să asigure un coeficient de reflexie de 50—60%.

Pentru pereţii laterali se vor folosi culori care nu trebuie să fie chiar complimentare, ci o completare armonioasă a culorii peretelui pe care se află tabla, avînd în vedere culorile preferate de elevi, însă mai deschise, în scopul respectării coeficienţilor de reflexie prescrişi.

Tavanul va avea în general aceeaşi culoare ca şi pereţii laterali, puţin mai deschisă, pentru obţinerea unui coeficient de reflexie între 70—80%. Uşile, în direcţia privirii elevilor, trebuie să aibă aceeaşi nuanţă de culoare ca şi pereţii, iar rama uşii poate să difere puţin.

Mobilierul va fi de asemenea înglobat în planul coloristic al clasei. Culoarea naturală a lemnului poate fi păstrată, întrucît sub aspectul luminozităţii corespunde. Ea se potriveşte în general cu toate culorile.

Suprafeţele cele mai importante ale mobilierului sînt suprafeţele de scris ale băncilor sau ale meselor. Ele vor fi de culoare cu un coeficient de reflexie de 50%. Aceasta, întrucît acest coeficient de 50% este tocmai între coeficientul de reflexie al tablei de 20% şi acela al hîrtiei albe de 85%. Astfel, adaptarea vederii elevului de la tabla de culoare albastru-ultramarin (20%) la hîrtia albă (85%) şi la suprafaţa de scris a băncii (50%) nu va mai fi aşa de obositoare.

Dulapurile pot avea o culoare care să coincidă cu unul din pereţi sau cu băncile clasei, însă cu un coeficient de reflexie de 40%. Ramele ferestrelor vor fi de culoarea fildeşului, ca să fie cît mai apropiate de lumina naturală care intră prin fereastră.

Culoarea pardoselii nu are o importanţă deosebită, întrucît cea mai mare parte a pardoselii este acoperită cu mobilierul clasei şi totodată este şi suprafaţa cea mai expusă murdăririi.

Planșa anexată exemplifică o sală de clasă într-un colorit conform celor arătate, pentru elevii între 14—18 ani inclusiv.

Unele propuneri. Pentru introducerea sistematică și organizată, cu eficacitate maximă, a culorilor funcționale, propunem pentru școlile noastre :

1) Aplicarea practică cu caracter de experimentare a rezultatelor acestui studiu la o școală „prototip" (model).

2) Formarea unui colectiv de specialiști pentru studierea efectelor psihologice, fiziologice și de randament școlar (pedagogic) ale diverselor culori asupra elevilor,

3) Desfășurarea unei acțiuni organizate pentru determinarea culorilor preferate sau refuzate la un număr mult mai mare, de cel puțin 20 000 de elevi, între 6 și 18 ani.

4) Elaborarea de norme, pe baza rezultatelor obținute prin experimentare, în scopul asigurării introducerii treptate a culorilor funcționale în școlile noastre pentru :

— săli de clasă
— săli de desen
— săli de laborator
— săli de gimnastică
— biblioteci
— cămine
— cantine
— ateliere-școală
— mașini, scule și ustensile școlare
— mobilier școlar
— uniforme școlare
— haine de lucru pentru elevi în atelierele școlare ș.a.

Pe baza rezultatelor obținute și aplicate în școlile noastre, eficiența lecțiilor va crește, contribuind astfel la ridicarea nivelului învățămîntului în general.

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ЦВЕТОВ, ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ ИЛИ ОТВЕРГАЕМЫХ УЧАЩИМИСЯ 14 — 18-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

(Резюме)

Психологический и физиологический эффект цветов является темой исследования во многих странах.

Введение функциональных цветов в школьную практику с целью повышения эффективности уроков возможно после изучения отношения учащихся к цветам.

В данном очерке излагаются результаты исследования, проведенного в этой области.

В исследовании приняло участие 1050 учащихся; были применены 23 цвета. Авторы пришли к выводу, что учащиеся 14 — 18-летнего возраста предпочитают голубой-ультрамариновый цвет; за ним следуют красный и пурпурный. Отвергаются черный, темно-коричневый и серый в указанной последовательности.

В заключительной части авторы указывают на цветной план класса и предлагают практическое применение результатов в разработке школы-прототипа; предлагается также формирование коллектива для изучения психологических эффектов цветов над учащимися, с целью разработки определенных норм.

ETUDE SUR LA DÉTERMINATION DES COULEURS PRÉFÉRÉES OU REFUSEES PAR LES ELEVES AGES DE 14—18 ANS DANS LE BUT DE L'AMÉLIORATION DE L'AMBIANCE SCOLAIRE

(Résumé)

L'effet psychologique et physiologique des couleurs sur l'homme forme l'objet des études et des recherches dans beaucoup de pays

L'introduction des couleurs fonctionnelles dans les écoles, dans le but d'emeliorer l'ambiance scolaire et d'élever l'efficience des leçons, est possible seulement après que l'on connait l'attitude des élèves à l'égard des couleurs. La présente étude et les recherches afférentes ont été exécutées justement èn vue d'établir les couleurs préférées ou refusées par les élèves.

Les recherches ont été faites sur un nombre de 1050 élèves et on a utilisé 23 couleurs. On a constaté que chez les élèves de 14—18 ans, indifféremment de l'âge et du sexe, la couleur préférée est le bleu ultra-marin, puis le rouge et le pourpre„ et la couleur la plus refusée est le noir, suivi du marron foncé et du gris.

En conclusion, l'étude préconise l'établissement d'un plan par couleurs d'une salle de classe, compte tenu des préférences et des refus des élèves, des standards et des normes concernant la réflexion et la luminosité d'une salle de classe.

On recommande ensuite l'application pratique des résultats de l'étude à une école „prototype", la formation d'un collectif pour étudier les effets psychologiques et physiologiques des couleurs sur les élèves, tout cela dans le but d'améliorer l'ambiance scolaire et d'élaborer les normes coloristiques afférentes.

STUDIES IN THE DETERMINATION OF COLOURS PREFERRED OR REJECTED BY PUPILS IN THE 14—18 AGE—GROUP TO IMPROVE THE SCHOOL ENVIRONMENT

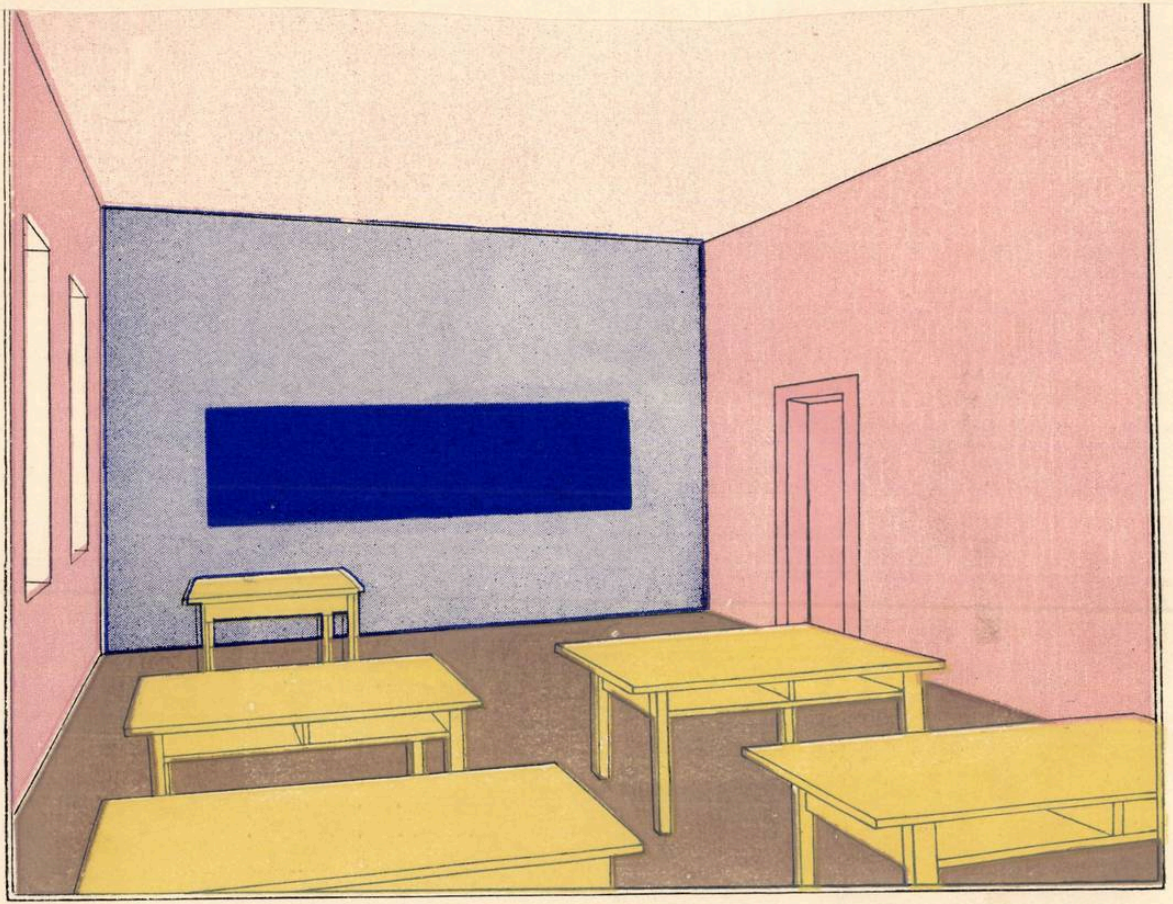
(Abstract)

The psychological and physiological impact of colours on man is being studied in many countries of the world. However, the introduction of functional colours in schools to improve the school environment and thus increase the efficiency of teaching is only possible after a thorough knowledge of the pupils' attitude towards colours.

In the research under consideration, 23 colours were tested on 1,050 pupils. The results have shown that the preferences of pupils in the 14—18 age-group, no matter their age and sex, went to navy blue, followed by red and purple. The colours most frequently rejected were black, dark brown and grey.

The article gives a colour lay-out of a classroom with strict observance of all coefficients of reflection to ensure the required brightness.

The article also suggests the setting up of a prototype school and research body to study the psychological and physiological effects of colours upon pupils in order to improve the school environment and work out the required colour norms.



EDUCAȚIE ȘI RECUPERARE

MIRCEA ȘTEFAN

Se înregistrează, în ultima vreme, o preocupare sporită pentru cercetarea problemelor teoretice, fundamentale, ale științei pedagogice. Raporturile dintre didactică și teoria învățării, dintre instrucție și educație, dintre educație și dezvoltare se află în centrul unei fructuoase dezbateri. Această frămîntare reflectă avîntul general al științei și tehnicii, caracteristic epocii noastre, care nu poate rămîne fără urmări asupra conținutului învățămîntului și asupra mijloacelor de desfășurare a activității instructiv-educative. Cultura nouă, socialistă, care înflorește în patria noastră, constituie un climat favorabil pentru dezbaterea pasionată a problemelor de bază ale pedagogiei, pentru găsirea celor mai eficiente soluții.

Nici pedagogia specială nu poate rămîne în afara dezbaterii problemelor fundamentale. Ca și în alte domenii ale pedagogiei, aici s-a acumulat un material faptic bogat, rod al experienței valoroase a cadrelor didactice care lucrează în învățămîntul special. Au apărut și încercări de generalizare, la diferite niveluri, a acestei experiențe. Există posibilitatea de a se trece la studii de ansamblu, pătrunzîndu-se mai adînc spre esența fenomenelor cercetate, în vederea fundamentării teoretice a defectologiei. În felul acesta s-ar putea înlătura unele neclarități, unele concluzii empirice legate forțat de explicații fiziologice și unele confuzii de terminologie care persistă în acest domeniu. Încercînd abordarea uneia dintre problemele de sinteză ale pedagogiei speciale, nu atribuim celor ce urmează decît valoarea relativă a unor păreri personale.

I. Delimitarea noțională

Pentru a putea urmări raporturile dintre educație și recuperare, ni se pare necesar a preciza în prealabil sensul pe care îl atribuim noțiunii de recuperare.

Prin termenul „recuperare" vom desemna, în acest articol, procesul înlăturării, în cea mai mare măsură posibilă, a urmărilor negative ale deficienţei şi prin aceasta al asigurării dezvoltării normale. Despre ce fel de urmări negative ale deficienţei este vorba? Ne vom limita în această problemă la deficienţele senzoriale, problema putînd fi extinsă, desigur, în moduri specifice, şi la celelalte tipuri de deficienţe. Experienţa ne arată ca o deficienţă senzorială — lezarea parţială sau totală a funcţiei unui analizator — producînd o restrîngere a informaţiei, duce la modificări de diferite modalităţi şi de diferite amplitudini ale capacităţii cognitive. Aceste modificări apar, firește, mai ales, pe planul recepţiei senzoriale. Cum, însă, orice recepţie constituie o manifestare a sistemului unitar receptor-scoarţă cerebrală şi cum activitatea psihică apare totdeauna ca un întreg, desfăşurîndu-se simultan la diferite niveluri, este firesc ca insuficienţa informaţiei să se răsfrîngă la nivelul proceselor superioare de cunoaştere, precum şi în domeniul reflectării volitionale şi emoţionale. Nu trebuie dedus de aici, că deficienţa senzorială ar fi legată, în mod fatal, de particularităţi cu caracter psiho-patologic şi înapoiere mintală. Cercetările contemporane, ca şi practica muncii cu copiii cu deficienţe senzoriale, contrazic teza retrogradă a predeterminării însuşirilor psihicului direct din deficienţă. Încercările de a se stabili raporturi directe între nivelul auzului sau al vederii şi nivelul intelectual au dat greş. Faptul că mulţi elevi deficienţi, la începutul şcolarizării, se află, într-adevăr, la un nivel intelectual scăzut şi au anumite tulburări de comportament nu dovedeşte că astfel de particularităţi ar fi obligatorii, ci numai că aceşti copii nu au primit de la cea mai fragedă vîrstă o educaţie adecvată deficienţei. Faptul că nu s-au creat condiţii speciale pentru activitatea lor practică şi mintală a împiedicat dezvoltarea lor normală şi creează greutăţi suplimentare în încadrarea lor în procesul de învăţămînt şi mai tîrziu în procesul muncii productive.

Acţiunea recuperatorie se îndreaptă împotriva acestor consecinţe secundare ale deficienţei senzoriale şi împotriva greutăţilor pe care le creează, în mod obiectiv, deficienţa primară. Luptînd împotriva acestor dificultăţi, recuperarea asigură dezvoltarea unor însuşiri fizice şi psihice necesare pentru ca elevul să se poată adapta condiţiilor biologice şi sociale ale vieţii. Recuperarea asigură, astfel, dezvoltarea normală a capacităţilor cognitive şi un sistem de cunoştinţe autentice, dezvoltarea afectiv-volitională, diferite categorii de deprinderi, dezvoltarea pozitivă a tuturor posibilităţilor elevului deficient pentru ca acesta să poată participa la munca şi la viaţa socială.

Procesul recuperator se produce pe baza legităţilor fiziologice şi psihologice ale organismului uman, pe baza mecanismelor de adaptare care fac posibilă dezvoltarea omului în condiţii de o mare diversitate. Cercetările fiziologice moderne au arătat că mecanismele mobilizate în recuperare se întemeiază pe restructurări ale sintezelor funcţionale intracerebrale. „Cu tot specificul recuperării funcţiilor în comparaţie cu dezvoltarea lor, ambele procese exprimă, în egală măsură, structura lor de

sistem" [1]. Această restructurare a configurațiilor funcționale nu se produce automat, imanent, indiferent de condiții, ci în procesul activității copilului deficient, în raporturile acestuia cu realitatea obiectivă — reușita maximă fiind chezășuită de conducerea acestei activități.

Studiile defectologice indică două căi principale prin care se ajunge la recuperare în deficiențele senzoriale :

1. Calea *refacerii* capacității organului lezat prin exercitarea lui sistematică, cu măsuri adecvate de protejare și de protecție. Capacitatea organului lezat poate fi recîștigată total sau, mai frecvent, parțial. În sprijinul acestei recuperări vin, de obicei, diferite procese psihice care ajută la înlăturarea dificultăților activității perceptive anormal dezvoltate și la clarificarea imaginilor senzoriale produse de această activitate perceptivă.

2. Atunci cînd posibilitățile de refacere a capacității organului lezat sînt inexistente sau practic neînsemnate, acțiunea recuperatorie se îndreaptă pe calea *înlocuirii* (compensării) funcției restante prin funcțiile celorlalți analizatori, prin funcțiile cuvîntului și ale proceselor psihice (în special ale proceselor superioare de cunoaștere).

Pe ambele căi, procesul recuperator se desfășoară, într-o anumită măsură, și prin *mijlocirea activității neîndrumate a copilului deficient* ; în acest caz rezultatele sînt minime, uneori alunecîndu-se pe căi dăunătoare. Noi nu ne vom referi la o astfel de activitate recuperatorie spontană, ci la procesul științific, îndrumat prin stabilirea sarcinilor recuperatorii dominante într-un caz dat și a căilor celor mai adecvate cazului respectiv.

Este adecvat termenul „recuperare" pentru a denumi acest proces ? Pedagogia specială nu și-a cristalizat terminologia într-o măsură care să ne permită a răspunde hotărît la această întrebare. În fapt, procesul la care ne referim aici este numit, în diferite lucrări astfel : restabilire, reabilitare, readaptare, refacere, reeducare, restructurare, reconstruire, restituție, reorganizare ; uneori termenul „compensare", al cărui înțeles firesc se referă la înlocuirea sau la substituirea funcțiilor, este lărgit pînă la a cuprinde, în mod forțat, și aspectul dezvoltării funcției restante (vorbindu-se astfel de compensare organică și funcțională) [2]. Ni s-a părut că termenul „recuperare" este preferabil celor enumerate mai sus, el incluzînd atît dezvoltarea funcției lezate, cît și compensarea intrasistematică. Termenul acesta este destul de larg pentru a putea cuprinde aspectele diferite ale fenomenului : dezvoltarea fizică, dezvoltarea capacității cognitive, însușirea unor cunoștințe și deprinderi specifice, formarea unor trăsături de caracter, integrarea în muncă și în viața socială. Sîntem conștienți de faptul că nici acest termen nu oferă garanția înlăturării oricăror confuzii ; el este folosit în medicină, în prevederi sociale, în expertiza capacității de muncă etc., cu sensuri mai restrînse. În continuare, deci, lăsînd deschisă problema dacă poate fi acceptată propunerea noastră terminologică, atenția noastră nu se va mai concentra asupra termenului, ci asupra conținutului noțional desenat prin el.

---

[1] *Psihologia în U.R.S.S.*, Ed. științifică, 1963, p. 36.
[2] *Probleme de pedagogie specială*, E.S.D.P., 1961, p. 21.

II. Sarcini didactice şi sarcini recuperatorii

Cele două procese ale căror raporturi ne-am propus a le examina sînt conştient orientate spre îndeplinirea unor sarcini, spre obţinerea unor rezultate. Este o caracteristică a şcolilor speciale faptul că aici munca este subordonată unei duble serii de sarcini : pe de o parte, *sarcinilor didactice*, iar pe de altă parte, *sarcinilor recuperatorii*.

Sarcinile didactice în şcoala specială sînt, în principiu, aceleaşi sarcini instructiv-educative proprii şcolii de masă. Se urmăreşte înarmarea elevilor cu anumite cunoştinţe, priceperi şi deprinderi prevăzute în programele şcolare, se urmăreşte formarea concepţiei lor ştiinţifice despre lume, dezvoltarea convingerilor şi conduitei lor comuniste, dezvoltarea forţelor lor de cunoaştere. Nu discutăm deocamdată, modalităţile specifice ale îndeplinirii acestor sarcini în învăţămîntul special ; fapt este că elevii deficienţi au dreptul la instrucţie şi educaţie ca toţi ceilalţi elevi ai patriei noastre şi că acest drept se obiectivează în sarcinile instructiv-educative care stau în faţa fiecărei trepte a învăţămîntului, fiecărui obiect de studiu, fiecărei lecţii.

Dar, pe lîngă sarcinile didactice propriu-zise, în faţa şcolilor speciale stă şi o altă categorie de sarcini : *sarcinile recuperatorii* (în sensul pe care l-am dat mai sus noţiunii de recuperare). Prin aceste sarcini se urmăreşte asigurarea, fie pe cale compensatorie, fie prin dezvoltarea activităţii aferente deficiente, a condiţiilor care să permită o cît mai perfectă adaptare biologică şi socială, în prezent şi viitor. Se înţelege că sarcinile recuperatorii, caracterizînd, în ansamblul lor, un anumit tip de şcoală specială, diferă, în acelaşi timp, în funcţie de gradul deficienţei şi, în cele din urmă, după specificul fiecărui caz. Astfel, în şcoala pentru surzi, apar sarcini specifice şi variat gradate în legătură cu dezvoltarea vorbirii şi a capacităţii de a percepe vorbirea celorlalţi. Deci sarcinile cu caracter recuperator se îndeplinesc paralel cu sarcinile instructiv-educative proprii şcolii de masă. În şcoala pentru orbi, pe primul plan se află sarcina recuperatorie de a se dezvolta, la fiecare elev, mecanismele compensatorii ale analizatorilor valizi şi ale cuvîntului (cu măsuri de protecţie în utilizarea eventualelor resturi de vedere) ; şi aici se îndeplinesc, în acelaşi timp, sarcini didactice cu caracter general. În şcoala pentru slabvăzători, apare sarcina recuperatorie de a se dezvolta eficienţa vizuală a elevilor, dar şi de a-i ajuta să compenseze, prin mijloace auditive, tactil-chinestezice etc., deficienţa vizuală parţială ; tot astfel, în şcoala pentru hipoacuzici accentul cade pe sarcina de a recupera pe cale auditivă sau pe cale compensatorie (vizuală, chinestezică), în funcţie de categoria hipoacuziei. Şi în aceste tipuri de şcoli, prin îndeplinirea obiectivelor planului de învăţămînt se urmăresc totodată sarcini instructiv-educative precise. Profesorul şcolii speciale conduce atît procesul îndeplinirii sarcinilor instructiv-educative, cît şi cel al îndeplinirii sarcinilor recuperatorii, diferenţiate după particularităţile deficienţei primare şi secundare a fiecărui elev.

Cea mai generală şi mai uşor observabilă formă a interdependenţei celor două procese ne apare cînd cercetăm rezultatele lor. În pedagogie,

îndeplinirea unor sarcini se concretizează în rezultate (sau efecte, dacă privim mijloacele pedagogice folosite sub aspect cauzal). Aceste rezultate sînt, în fapt, produse ale desfășurării unor procese psihice : sînt imagini senzoriale (produse ale activității perceptive), sînt cunoștințe teoretice (produse ale activității logico-verbale), sînt deprinderi sau sînt produse de natură mai generalizată și profundă : însușiri, capacități. Îndeplinirea sarcinilor recuperatorii duce la astfel de rezultate (de exemplu : cîștigarea unor noi calități ale gîndirii, atenției, voinței, a unei capacități sporite de cunoaștere). Toate acestea au o influență directă asupra îndeplinirii sarcinilor didactice. În orice școală specială se poate constata că îndeplinirea sarcinilor compensatorii condiționează buna desfășurare a procesului de învățămînt. În mod firesc, dezvoltarea comunicării verbale a elevilor surzi și hipoacuzici, dezvoltarea sistemului dinamic al activității analizatorilor nelezați la elevii orbi, dezvoltarea eficienței vizuale sau a formelor de compensare la elevii slabvăzători sporește și succesul în îndeplinirea sarcinilor didactice. Creșterea capacității de cunoaștere se răsfrînge direct asupra activității de cunoaștere pe care o exercită elevul, sub conducerea profesorului, în munca de însușire a conținutului prevăzut în programele școlare.

Aceasta constituie o primă formă de legătură între cele două procese. Un anumit nivel la care a ajuns recuperarea permite, prin faptul că s-au dezvoltat anumite însușiri fiziologice și psihice ale elevului deficient, un anumit nivel al instruirii și educării. Este o legătură obiectivă, evidentă, a celor două procese, dar o legătură la punctul lor terminus (punct terminus în raport cu o anumită etapă, cu anumite sarcini concrete). Se pune întrebarea : care procese se desfășoară independent și legătura lor apare numai după desfășurarea lor, pe baza rezultatelor ? Pentru a putea răspunde la această întrebare este necesar să căutăm elementele comune chiar în esența proceselor.

III. Elemente comune celor două procese

Fără intenția de a identifica procesele, se constată prezența unor elemente comune.

Atît procesul educației, cît și cel al recuperării se realizează pe baza acelorași legități fiziologice fundamentale ale dezvoltării organismului uman, legități manifestate pe fondul plasticității activității nervoase superioare. Ambele procese se realizează pe baza acelorași legități psihologice fundamentale ale reflectării subiective a lumii obiective. Ambele procese se realizează în interacțiunea subiectului cu mediul înconjurător. Determinarea ambelor procese pornește de la realitatea obiectivă, exterioară subiectului ; exponentul lăuntric al influenței externe este autoreglarea prin restructurarea configurațiilor funcționale. Ambele procese au nevoie a fi conduse ; în ambele procese rezultatele conducerii exterioare sînt condiționate de respectarea particularităților fiziologice și psihice ale subiectului.

Similitudinea celor două procese nu se opreşte aici. În ambele cazuri, interacţiunea subiectului cu realitatea exterioară determinantă se înfăptuieşte prin activitatea acestuia. În funcţie de sarcinile, conţinutul, organizarea şi motivarea activităţii proprii a elevului, se desfăşoară, într-o direcţie determinată, atît procesul instructiv-educativ, cît şi cel recuperator. Fără activitate proprie nu poate fi vorba nici de educaţie, nici de recuperare.

Această constatare ne ajută să înţelegem şi similitudinea în posibilităţile de a îndruma, conform ţelurilor urmărite, desfăşurarea celor două procese. Asupra procesului obiectiv al recuperării, ca şi asupra celui de instruire şi educare, putem acţiona pe calea declanşării şi conducerii activităţii proprii a elevului. A stăpîni procesul recuperator înseamnă, practic, a prilejui, a organiza, a direcţiona, anumite activităţi corespunzătoare sarcinilor recuperatorii. A stăpîni procesul instructiv-educativ înseamnă (în condiţiile deficienţei, ca şi în cele normale), a prilejui, a organiza, a direcţiona, anumite activităţi corespunzătoare sarcinilor didactice. Ca o realizare reuşită, pe această linie, putem cita experimentul lui D. Ciumăgeanu, I. Mihu şi V. Popiţan privind organizarea mediului de vorbire în vederea formării comunicării verbale la elevii surzi din clasele mici [3].

Esenţialul din paralela stabilită pînă aici ne pare a fi următorul: atît în procesul educativ, cît şi în cel recuperator, dacă vrem să conducem în mod real desfăşurarea fenomenelor, trebuie să creăm condiţiile declanşării şi desfăşurării activităţii elevilor, să stimulăm, să îndrumăm, să controlăm, să apreciem această activitate, ajutînd-o să devină tot mai independentă.

IV. Posibilitatea contopirii celor două procese

Profesorul şcolii speciale poate conduce, aşadar, atît procesul didactic, cît şi procesul recuperării, prin mijlocirea activităţii elevului.

Trebuie să înţelegem prin aceasta că sînt necesare două activităţi desfăşurate paralel în cele două direcţii? Este inevitabil un astfel de paralelism în munca desfăşurată în şcoala specială?

O astfel de înţelegere ar fi străină concepţiilor psihologice contemporane privind unitatea personalităţii. Cum am spus, acţiunea *aceloraşi* legităţi serveşte ambele procese. Nu este de conceput o activitate a persoanei care să nu o înrîurească în întregul ei. Orice activitate este polivalentă, înrîurind, într-o măsură mai mare sau mai mică, pe toate planurile dezvoltării.

Practica muncii cu elevii deficienţi şi experimentele defectologice au dezvăluit nenumărate aspecte ale acestei polivalenţe. De exemplu, cercetările lui C. Pufan asupra copiilor surdo-muţi au dezvăluit, printre altele, felul în care, prin aceeaşi procesualitate, are loc atît demutizarea, cît şi trecerea de la o gîndire concretă la o gîndire în care devin domi-

[3] *Probleme de defectologie*, vol. IV, E.S.D P., 1964

nante operațiile de abstractizare și generalizare [4]. B. I. Kovalenko [5] și J. Méhes [6] au cercetat felul în care, în procesul de învățămînt, paralel cu sarcinile educative, pot fi îndeplinite și cele de înlăturare a consecințelor negative ale orbirii. Pentru a aduce și un exemplu din cercetările noastre din școala pentru slabvăzători vom arăta că principala concluzie a acestor cercetări este următoarea : prin îndrumarea judicioasă a activității elevilor slabvăzători în procesul de învățămînt se obțin, concomitent, atît rezultatele didactice scontate, cît și rezultate recuperatorii (dezvoltarea eficienței vizuale, sprijinirea percepției vizuale prin funcțiile celorlalți analizatori și ale limbajului, dezvoltarea unor procese psihice cu funcții compensatorii) [7].

Din exemplele date se desprinde ideea folosirii unei activități *unice* pentru îndeplinirea celor două categorii distincte de sarcini. Două categorii de sarcini nu înseamnă totdeauna și două categorii de mijloace ; prin aceleași mijloace poți servi uneori sarcini multiple. În pedagogia specială trebuie folosit, în mod conștient, faptul obiectiv că aceeași activitate servește atît pe plan instructiv-educativ, cît și pe plan recuperator.

Acest fapt obiectiv nu trebuie luat în mod simplist și nici absolutizat. Orice activitate servește ambelor procese, dar nu în *același mod*, nu *în aceeași măsură*, nu *în aceeași direcție*. Unele activități pot avea o înrîurire mai puternică pe plan didactic și mai redusă pe plan recuperator sau invers. De exemplu, o expunere verbală interesantă, foarte eficientă sub aspect didactic, poate avea o însemnătate recuperatorie de mică însemnătate, după cum anumite exerciții logopedice sau pleoptice pot avea o eficiență recuperatorie mare și o însemnătate didactică minoră. Polivalența activității nu înseamnă deci înrîurire egală în orice împrejurări și, mai ales, nu înseamnă că s-ar putea înainta spontan, independent de conducerea noastră pedagogică, spre țelurile pe care le urmărim.

Lucrările stau altfel. Relația obiectivă la care ne referim, ca orice relație pedagogică obiectivă, trebuie provocată prin crearea condițiilor corespunzătoare. Există *posibilitatea* ca prin organizarea *aceleiași* activități să îndrumăm, în direcția dorită, atît procesul recuperator, cît și procesul instructiv-educativ și prin aceasta să transformăm cele două procese, cel puțin în unele momente, într-un proces unic. Dar, pentru ca posibilitatea existentă să se transforme în realitate, trebuie să intervină conducerea de către profesor, prin care să fie găsite, provocate, îndrumate acele activități și acele condiții care să ajute la îndeplinirea într-un singur flux a celor două categorii de sarcini.

---

[4] C. Pufan, *Unele particularități psihologice ale abstractizării și generalizării la copilul surdo-mut în perioada începutului demutizării*, în *Probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și defectologie*, E.S.D.P., 1957.

[5] B. I. și N. B. Kovalenko. *Tiflopedagoghika*, I, Izd. A.P.N., Moskva, 1962.

[6] I. Méhes, *Ophtaimodefektologia*, Tankönyvkiado, Budapest, part. I.

[7] Mircea Ștefan, *Probleme ale compensării vederii slabe*, în vol. *Probleme de defectologie*. IV, E.S.D.P., 1964.

În descoperirea acestor condiții intervine creația pedagogică de fiecare zi, fiind vorba în fiecare moment de o anumită organizare a mediului de vorbire în deficiența auditivă, de anumite condiții ale activității vizuale în deficiența vizuală parțială, de o anumită organizare a activității perceptive a nevăzătorilor.

În măsura în care găsim și realizăm, în fiecare situație concretă, condițiile adecvate (material didactic, îndrumare verbală, motivare etc.), procesul de învățămînt își depășește funcțiile didactice și devine și instrument al recuperării, fără pretenția de a fi unicul ei instrument. Prin felul în care îndrumăm procesul de învățămînt putem provoca acțiunea unor mecanisme recuperatorii, după cum putem stăvili acțiunea altora, inutile sau dăunătoare în situația dată. Realizată prin intermediul activităților didactice, recuperarea devine cu atît mai mult un proces conștient.

La rîndul lor, mecanismele recuperatorii mobilizate apar ca instrumente ale acțiunii didactice, făcînd să crească eficiența ei. Antrenînd activitatea analizatorului lezat, mobilizînd funcțiile recuperatorii ale analizatorilor intacți, înlăturînd modificările secundare negative, asigurăm, implicit, succesul didactic.

În pedagogia specială, interacțiunea procesului instructiv-educativ cu cel recuperator constituie o condiție obiectivă a dezvoltării fiecăruia dintre ele.

În funcție de specificul fiecărei deficiențe se folosesc și anumite mijloace de recuperare în afara procesului de învățămînt propriu-zis. Sfera educației și cea a recuperării nu se acoperă complet. Dar metodele și procedeele de predare, consolidarea și verificarea, ca și formele de organizare a procesului de învățămînt, pot și trebuie să asigure declanșarea simultană a mecanismelor generale ale cunoașterii și a celor recuperatorii, punîndu-le pe toate în serviciul aceluiași complex de sarcini didactico-recuperatorii.

Deci, acțiunea mecanismelor recuperatorii poate fi captată și canalizată în vederea îndeplinirii creatoare a sarcinilor procesului de instruire și educare ; procesul de învățămînt poate oferi condițiile pentru îndeplinirea sarcinilor recuperatorii. În desfășurarea lor, cele două procese se slujesc reciproc, se împletesc pînă la a deveni, în unele momente, laturi ale unui proces unic, de nedespărțit, didactico-recuperator, realizat prin intermediul aceleiași activități. Prin organizarea și conducerea procesului de învățămînt putem condiționa desfășurarea activității recuperatorii în direcția necesară într-o situație dată. De aici decurge cerința practică, adresată profesorului, de a găsi mijloacele îndeplinirii simultane a sarcinilor didactice și a celor recuperatorii, printr-o organizare adecvată a procesului de învățămînt în fiecare situație dată.

Cu aceasta ne strămutăm de pe planul relațiilor obiective pe cel al cerințelor didactice, al normelor subiective care decurg — ajungînd astfel la consecințele practice ale celor spuse mai sus.

V. Cerințe didactico-recuperatorii

O dată stabilită necesitatea și posibilitatea de a îndeplini simultan, în procesul de învățămînt, prin aceleași activități școlare, un ansamblu de sarcini didactice și recuperatorii, se pune problema modalității de a conduce munca în așa fel încît acest deziderat să poată fi atins. Este vorba de a stabili cerințe cu dublu caracter, care să servească, așadar, concomitent, munca instructiv-educativă și cea recuperatorie. Dacă o cerință didactică are un caracter subiectiv, referindu-se la conducerea conștientă a muncii școlare, trebuie spus că eficiența ei se sprijină totdeauna pe temeiuri obiective. În cazul de față, unitatea celor două procese oferă temeiul obiectiv al unor cerințe specifice. Cerințele se referă la raporturile dintre mijloacele didactice (care servesc implicit ca mecanisme recuperatorii) și cele două categorii de sarcini, în rezolvarea lor simultană.

În școala generală procesul de învățămînt se desfășoară în unitate cu cel al dezvoltării elevilor, fiecare mijloc didactic acționînd, de fapt, în ambele direcții. În pedagogia specială intervin factori noi în considerarea acestei unități : existența deficienței primare și a consecințelor ei, cu dificultățile specifice pe care le creează activității cognitive ; necesitatea de a mobiliza, în fiecare caz dat, din ansamblul mecanismelor recuperatorii potențiale, pe cele adecvate situației concrete. Înseamnă aceasta că cerințele didactice care apar în școala specială sînt, prin esența lor, deosebite de cele adresate copiilor normali sub aspect senzorial ? Se înțelege că nu ! Ele se subordonează acelorași legi generale ale cunoașterii în învățămînt, acelorași principii de bază ale didacticii generale. Fără a fi cerințe de altă natură, ele se deosebesc prin sporirea ponderii lor, prin locul mai important pe care-l ocupă în interferența multitudinii de cerințe pe care le implică orice muncă didactică. Specificul constă deci într-o amplificare a importanței lor în raport cu altele și nu în faptul că ar fi altele decît cele normale. Față de cele ale școlii generale există o diferență de grad, nu de esență.

Aceasta se exprimă și în raportul lor cu gradul deficienței : de obicei rolul lor crește proporțional cu gravitatea deficienței.

Cum pot fi ele stabilite ? Nu în mod arbitrar, desigur, și nici empiric, prin simpla descriere a unor experiențe defectologice, fie ele și reușite. Ele pot fi desprinse numai prin cercetarea științifică, profundă, sistematică, de durată, a supremului izvor al cunoașterii pedagogice : practica pedagogică. Cercetările efectuate pînă acum în diferite domenii ale pedagogiei speciale au și stabilit, pentru fiecare din aceste domenii, unele cerințe specifice. Analizîndu-le în lumina celor expuse mai sus, ele ne apar ca cerințe didactico-recuperatorii, care pot îndruma ambele procese, în unitatea lor. Generalizînd, vom încerca a stabili unele linii fundamentale pe care se manifestă aceste cerințe.

A. Prima dintre aceste linii pare a fi cea a interacțiunii dintre căile aferente. Măsurile concrete prin care se realizează această interacțiune sînt, bineînțeles, diferențiate în raport cu marea varietate a sarcinilor didactico-recuperatorii în procesul predării diferitelor

obiecte de învăţămînt în diferite şcoli speciale. Contactul senzorial larg, nemijlocit, cu obiectele, rămîne însă un deziderat permanent. Deficitul senzorial cere o îndrumare şi o sprijinire mult mai îndeaproape decît în şcoala de masă a analizei şi sintezei senzoriale, cu o participare mai accentuată la formarea imaginii, a proceselor de gîndire, de memorie, a orientării conştiente şi voluntare. Creşterea conştientizării şi intenţionalităţii activităţii perceptive pare a fi aici un element caracteristic. La specificul diferitelor deficienţe şi în funcţie de gradul lor se pun probleme specifice de pregătire a percepţiei (prin stimularea şi orientarea atenţiei, prin crearea condiţiilor materiale corespunzătoare) şi de desfăşurare a ei. Aparatele pentru amplificarea sunetelor la hipoacuzici, aparatele optice şi iluminarea corespunzătoare la ambliopi, bogata aparatură tiflotehnică, care se îmbogăţeşte considerabil o dată cu progresul ştiinţei — pe o astfel de bază materială apar cerinţele învăţămîntului intuitiv în condiţiile diferitelor deficienţe senzoriale. Foarte importantă este aici acţiunea de preîntîmpinare a inducţiei negative pe care o pot exercita unele elemente neesenţiale ale materialului didactic în activitatea analizatorului parţial lezat sau în activitatea celor care-l suplinesc.

B. Cerinţele didactico-recuperatorii merg în acelaşi timp pe linia unei folosiri adecvate a cuvîntului profesorului în îndrumarea percepţiei şi a întregii activităţi. Interacţiunea cuvînt-intuiţie variază în raport cu funcţiile compensatorii diferite ale cuvîntului în diferite deficienţe — dar în toate cazurile constituie o problemă specială, ridică cerinţe speciale. Modalitatea şi cantitatea îndrumării verbale se schimbă şi pe măsura formări deprinderilor de observare sistematică la elevii deficienţi. În unele cazuri cuvîntul deschide porţile recunoaşterii perceptuale, alteori îndrumă desfăşurarea efortului pentru cucerirea unei imagini senzoriale corecte, alteori îmbogăţeşte imaginea prin includerea conţinutului semantic în percepţie, iar alteori cristalizează, noţional şi terminologic, ceea ce s-a perceput.

C. Cu mult mai multă tărie decît în şcoala generală se pun aici şi cerinţele individualizării. O clasă specială este mult mai puţin omogenă decît una a şcolii de masă. Datorită afecţiunilor organice, manifestărilor fiziopatologice corespunzătoare şi însuşirilor psihice care s-au dezvoltat pe acest fond (privind analiza şi sinteza senzorială, conţinutul noţional, limbajul, afectivitatea) — deosebirile dintre elevii aceleiaşi clase sînt mult mai mari. Chiar dacă această situaţie este parţial remediată pe parcursul procesului de învăţămînt, ea constituie permanent o realitate a cărei concluzie practică este tratarea strict diferenţiată a elevilor deficienţi. Sînt individualizate, în primul rînd, măsurile de adaptare a condiţiilor materiale ale activităţii la specificul deficienţei şi măsurile de ocrotire a analizatorilor parţial afectaţi. Pe această linie, o dificultate serioasă constă în realizarea unei activităţi frontale cu clasa în condiţiile unor deosebiri individuale foarte marcate între elevii care alcătuiesc clasa. Cercetările noastre asupra lecţiei în şcoala pentru slabvăzători au dus la concluzia că posibilitatea de a asigura o activitate frontală creşte, pe măsură ce se asigură o individualizare tot mai ri-

guroasă a condițiilor activității fiecărui elev. Distribuind elevilor texte cu litere de mărimi diferite, dar cu același conținut, facem posibilă activitatea frontală în ora de citire, după cum caietele cu diferite tipuri de liniatură și penițele de grosimi diferite fac posibilă activitatea frontală în ora de scriere. Este de presupus că această relație obiectivă între caracterul frontal al activității și individualizarea condițiilor activității școlare se manifestă și în organizarea lecției în alte școli speciale.

D. Pe de altă parte, individualizarea nu poate fi privită în mod static ; cerința de astăzi nu este identică cu cea de ieri. Datorită activității de ieri, elevul poate urca astăzi o nouă treaptă a acțiunii materiale și mintale. Cu aceasta intrăm în sfera cerințelor gradării, care și ele apar mult mai pronunțate în școala specială. În toate domeniile recuperării, legea fiziologică a dezvoltării progresive a proceselor de diferențiere face ca progresul să fie posibil îndeosebi prin parcurgerea unor etape intermediare, în succesiune strînsă. Gradarea se referă atît la activitatea senzorială (a organului lezat sau a celor care-l compensează) cît și la nivelurile superioare ale cunoașterii, a căror dezvoltare poate întîmpina greutăți din pricina deficienței. Posibilitățile de compensare a orbirii se dezvoltă printr-o însușire stadială a diferențierilor tot mai fine ale analizatorilor restanți — și printr-o stadială înlăturare a eventualelor consecințe negative. Eficiența vizuală a elevilor ambliopi se dezvoltă printr-o treptată exercitare a capacității de diferențiere, prin acumularea de experiență vizuală. În general, în munca cu elevii deficienți, gradarea este mai riguroasă, numărul treptelor crește, distanța dintre ele este mai mică. Uneori practica îți oferă surpriza neplăcută ca și aceste trepte apropiate să fie inaccesibile. Munca cu elevii deficienți apare ca o continuă experimentare în vederea ridicării gradate spre niveluri tot mai înalte. Dialectica muncii didactice are aici și o altă expresie : creșterea succesivă a dificultăților pune nu numai problema continuității strînse, dar și a concentrării separate asupra fiecărei trepte.

E. Într-adevăr, dificultățile activității senzoriale a elevilor deficienți, care, de obicei, cer un consum mai mare de energie nervoasă în percepție, fac să se ridice, după părerea noastră, cu mai multă stringență decît în școala generală, cerința concentrării eforturilor asupra a ceea ce este absolut necesar, a direcționării precise a activității asupra esențialului, a înlăturării a tot ce distrage de la urmărirea sarcinii principale, a evitării risipei de timp și de energie nervoasă. Aceasta înseamnă a evita ocolurile, a renunța la tot ce este de prisos în masa detaliilor, a înlătura paralelismul în acțiuni. E'ementele complexe sînt separate în părțile lor componente, fiecare parte precizată, însușită și consolidată separat, atenția concentrîndu-se, în acel timp, exclusiv asupra ei. În condițiile deficienței, desfășurarea alternativă a unor acțiuni insuficient consolidate sau desfășurarea lor paralelă fac să crească pericolul inhibiției exercitate de elementele verbale asupra unor elemente perceptuale sau invers ; dacă ținem seama și de ritmul mai lent al activității și, în unele cazuri, de capacitatea mai redusă a atenției, ne apare clară necesitatea cerinței de a se concentra la un moment dat activitatea într-o singură direcție și anume cea esențială în situația didactică dată. Practic, în

desfăşurarea lecţiilor, devine adesea necesară separarea elementelor diferitelor acţiuni, cu concentrarea puternică asupra fiecăreia dintre ele pe rînd, şi reunirea lor ulterioară, de data aceasta cu concentrarea asupra întregului. Unele structurări ale lecţiilor care în şcoala generală dau rezultate bune (de exemplu o lecţie de ştiinţe naturale în care atenţia oscilează de la expunerea profesorului la materialul didactic variat şi la schema făcută pe tablă şi reprodusă pe maculator), în şcoala specială nu se mai pot încadra în acelaşi timp şi cer o restructurare care să permită concentrarea mai intensă asupra fiecărui element.

F. Însuşirea este departe de a fi terminată. Dintre numeroasele cerinţe cu caracter didactico-recuperator ne mărginim a mai aminti cîteva, care ne par a avea o valoare mai generală.

Particularităţile proceselor nervoase şi viteza percepţiei elevilor deficienţi fac să se pună mai acut problema ritmului activităţii didactice, mai ales la începutul şcolarităţii. Aceasta nu înseamnă a ne resemna la un tempo lent, ci a grăbi treptat ritmul activităţii cognitive.

Se pune mai acut şi problema stabilităţii achiziţiilor cognitive dobîndite de elevi, ceea ce face să se acorde un loc mare exerciţiilor de fixare în cadrul lecţiilor şi a muncii independente în orele de meditaţie. În cadrul lecţiilor creşte numărul fixărilor parţiale.

În sfîrşit, credem că se poate vorbi de o importanţă sporită pe care o capătă ordinea, organizarea precisă, prin care se economiseşte timp şi energie şi a cărei consecvenţă imprimă ordinea interioară. Ni se pare justă poziţia defectologilor francezi care consideră că „ordinea constituie un element de compensare suplimentar şi indispensabil în toate activităţile copilului handicapat" [8].

Stabilirea cerinţelor didactico-recuperatorii, aplicate specificului fiecărei deficienţe, are o importanţă primordială pentru perfecţionarea conţinutului procesului de învăţămînt (prevăzut în planurile de învăţămînt şi programele şcolare), a metodelor de predare, a formelor de organizare a muncii didactice în şcolile speciale.

VI. Aspecte contradictorii

Dialectica marxist-leninistă ne vorbeşte despre „forţele şi tendinţele contradictorii din orice fenomen" [9]. Nici fenomenele pe care le studiem aici nu fac excepţie. Unitatea dintre educaţie şi recuperare, aşa cum am analizat-o mai sus, are un caracter relativ, fiind condiţionată de măsurile pedagogice adecvate. Pentru realizarea acestei unităţi trebuie echilibrate diferitele fenomene contradictorii care există în mod obiectiv, diferitele tendinţe care se exclud reciproc. Tocmai existenţa aspectelor contradictorii conferă un caracter necesar măsurilor pedagogice menite a asigura unitatea celor două procese. Aceste aspecte contradictorii izvorăsc din contradicţiile dezvoltării copilului deficient, care, la rîndul lor, reflectă ciocnirea dintre diferitele mecanisme recuperatorii.

---

[8] „Les cahiers de l'enfance inadaptée", nr. 4—5, 1960. p. 58.
[9] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P. 1956, p. 185.

Să exemplificăm ! În dezvoltarea elevilor ambliopi am detectat numeroase aspecte ale ciocnirii dintre tendința de a utiliza funcția tulburată (printr-o minuțioasă și dificilă investigație vizuală) și tendința de a înlocui vederea prin activitatea tactil-chinestezică sau verbal-auditivă, prin anticipări (adesea nefundate) ale imaginii, pe bază de gîndire și memorie. De la caz la caz, în funcție de afecțiunea vizuală, se dovedea necesar să sprijinim, în procesul de învățămînt, una sau alta din aceste tendințe.

În cazul elevilor surdo-muți, necesitatea însușirii limbii după principiul comunicării verbale se ciocnește, mai ales la începutul școlarității, de dificultățile înlocuirii nemijlocite a limbajului mimico-gesticular cu cel oral. După cum se știe, contradicția poate fi depășită prin folosirea inițială a vorbirii dactile.

În cazul copiilor hipoacuzici, nivelul scăzut de dezvoltare a vorbirii, care este o consecință secundară a stării deficitare a auzului, intră în contradicție cu cerințele dezvoltării percepției verbal-auditive. Contradicția este lichidată în procesul educării adecvate a elevilor hipoacuzici, care are urmări pozitive și asupra auzului : capacitatea copilului de a-și folosi auzul deficitar crește în procesul comunicării. Unele cercetări au arătat, de exemplu, că studierea gramaticii ridică posibilitățile de înțelegere auditivă a terminațiilor cuvintelor.

Astfel de ciocniri contradictorii ale proceselor dezvoltării se reflectă, firește, în structura proceselor didactice. Cerințele didactico- recuperatorii, pe care le-am prezentat pe scurt, acționează adesea, limitîndu-se reciproc, asemenea laturilor unui poligon. Ce simplă ar fi munca didactică dacă totul s-ar reduce la respectarea unui cod de cerințe ! Dar măiestria pedagogică începe o dată cu echilibrarea rațională a cerințelor. Cerința consolidării ne impune, uneori, să extindem, în cadrul lecției, verificarea și fixarea, dar aceasta poate fi în pofida predării noilor cunoștințe, pentru care nu mai rămîne nici timp, nici energie suficientă. Cerința concentrării ne îndeamnă să evităm ocolurile, mergînd pe căi directe ; aceste căi pot fi, însă, uneori, inaccesibile. Concentrînd farul atenției numai asupra esențialului, putem ajunge la o însușire schematică a cunoștințelor, la o simplificare exagerată a conținutului, situație pe care o întîlnim uneori în școlile speciale. Am văzut că trebuie depășită și contradicția dintre caracterul frontal al predării și cerința individualizării.

Iată deci că este necesară o armonizare continuă a acțiunii diferitelor cerințe, în funcție de sarcina didactico-recuperatorie concretă. Soluțiile diferă, se înțelege, de la un tip de școală la altul. În școala pentru slabvăzători, de exemplu, ele pot fi orientate spre realizarea unei echilibrări raționale a activității vizuale cu alte tipuri de activități, prin care să se asigure ocrotirea vederii și îmbogățirea imaginii vizuale cu informațiile venite pe alte căi. În școala pentru hipoacuzici, după cum semnalează L. Măescu-Caraman, pot apare contradicții între mijloacele necesare pentru a realiza principiul accesibilității fonetice și

principiul comunicării verbale ; concluzia autoarei : necesitatea unei depline corelări a celor două principii [10].

Pe lîngă toate acestea, există şi un alt fenomen contradictoriu, cu valcare mai generală. Prin sarcinile ei, ca şi prin mijloacele necesare pentru a le îndeplini, şcoala pentru copiii deficienţi este o şcoală „specială". La absolvire, însă, elevii ei o părăsesc pentru a pătrunde într-o viaţă socială unde nu-i aşteaptă condiţii speciale. De aici contradicţia dintre caracterul special al şcolii şi necesitatea pregătirii copiilor pentru o viaţă în care vor trăi în condiţii obişnuite. Contradicţia se rezolvă, în principiu, prin dezvoltarea recuperatorie, posibilă numai în condiţii speciale, dar prin care aceste condiţii speciale devin, treptat, tot mai puţin necesare. Sporind, treptat, gradul independenţei elevilor în activitate, ajutîndu-i să stăpînească mijloacele de compensare, convingîndu-i de propriile lor posibilităţi prin rezultatele propriei lor activităţi — pregătim înlăturarea condiţiilor speciale. Aici intervine, ca un factor important, motivarea activităţii copilului. Şi formarea motivelor este un proces contradictoriu. Conştiinţa deficienţei poate duce la manifestări negative pe care le cunosc cei care au lucrat într-o şcoală specială. Dar tot conştiinţa deficienţei poate deveni un factor mobilizator, antrenînd o energie mare în lupta împotriva dificultăţilor. Perseverenţa, răbdarea, conştiinţa clară a scopului, pot deveni trăsături ale elevului deficient — şi încă manifestate cu o mare forţă. Totul depinde de îndrumarea pedagogică a raporturilor elevului cu mediul social înconjurător.

O sarcină de mare răspundere este de a-i integra pe elevi, gradat, prin mijloace variate, în viaţa socială înconjurătoare, ferindu-i de izolarea în „condiţii speciale". Şcoala însăşi trebuie să le apară permanent ca o parte a societăţii noastre. Elevul va înţelege astfel că deficienţa sa nu constituie o piedică de netrecut pe drumul vieţii, că pe acest drum îl aşteaptă tovarăşi buni, că înaintarea pe acest drum depinde numai de pregătirea sa, de munca sa.

★

Ni se pare prezumţios a trage, în acest stadiu, concluzii. Ne mărginim la cîteva consideraţii finale.

Sarcinile didactice şi cele recuperatorii au elemente fundamentale comune, ceea ce face posibilă îndeplinirea lor simultană, prin conducerea de către profesor a aceloraşi activităţi ale elevului, în cadrul muncii şcolare. Prin unificarea procesului didactic şi a celui recuperator, fiecare dintre ele devine un instrument al realizării celuilalt.

Munca cu caracter didactico-recuperator face ca anumite cerinţe didactice să capete o pondere mai mare. Am încercat a desprinde astfel de cerinţe şi unele fenomene contradictorii care apar în procesul acţiunii lor. Conducerea competentă a muncii didactice face posibilă echilibrarea

10 L. Măescu-Caraman, *Date privind particularităţile percepeerii cuvintelor cunoscute la elevii hipoacuzici de categoria a II-a*, în vol. *Probleme de defectologie*, IV, E.D.P., 1964.

tendințelor contradictorii. Este necesară cunoașterea precisă, de către profesor, a particularităților anatomo-filozofice și psihologice proprii fiecărui elev, precum și a căilor recuperatorii corespunzătoare situației date. De asemenea, aceasta presupune unitatea de acțiune a tuturor factorilor răspunzători de dezvoltarea elevilor, organizarea unitară a sistemului de muncă.

Dacă în condițiile unei dezvoltări care nu ține seama de cerințele recuperatorii deficiența senzorială duce la consecințe negative, prin unificarea procesului didactic cu cel recuperator se creează condițiile pentru o restructurare utilă a sistemului proceselor psihice, pentru creșterea conștientizării și intensității proceselor care sprijină analiza și sinteza senzorială și, prin generalizarea și fixarea acestora, pentru apariția unor noi capacități.

În condițiile interdependenței proceselor educative și a celor recuperatorii, rolul educației nu este micșorat, ci, dimpotrivă, întărit. Îndeplinindu-și propriile ei sarcini, ea creează totodată condițiile pentru recuperarea posibilităților cognitive ale elevilor, pentru înlăturarea urmărilor negative ale deficienței. Ea capătă o importanță sporită, domenii noi de manifestare. Crește răspunderea pentru buna îndeplinire a acestei munci de către profesor, căruia i se cere, pe lîngă alte calități de educator, și priceperea de a îmbina acțiunea didactică cu cea recuperatorie.

ВОСПИТАНИЕ И РЕКУПЕРАЦИЯ

(Резюме)

В статье проанализированы соотношения между процессом воспитания и процессом рекуперации познавательных способностей учащихся с недостатками, относящимися к органам чувств.

Рекуперация осуществляется как механизмами компенсации, так и механизмами развития возможностей данного анализатора. Демонстрируется, что дидактические явления и явления специфические для рекуперации могут быть направлены одновременно в учебно-воспитательном процессе слиянием, до определенного момента, учебного процесса с рекуперацией, так как они имеют ту же физиологическую и психологическую основу.

Таким образом, в специальной школе образование становится единым рекуператорным процессом. Одновременное решение дидактических и рекуператорных задач в процессе образования может привести к появлению противоречивых явлений, для предупреждения которых необходимо соблюдение специфических дидактических требований.

EDUCATION ET RÉCUPÉRATION

(Résumé)

L'article présente les rapports entre le processus éducatif et celui de la récupération de la capacité cognitive des élèves avec des déficiences sensorielles. La récupération se réalise soit par les mécanismes de la compensation, soit par ceux au développement des possibilités de l'analyseur lésé. On démontre que les phénomènes didactiques et les phénomènes récupérateurs spécifiques, ayant le même fondement physio-

logique et psychologique, peuvent être conduits simultanément dans le travail instructif-éducatif, par l'unification, jusqu'à un certain point, du processus didactique et du processus récupérateur.

L'enseignement à l'école spéciale revêt ainsi un caractère unique. La solution concomitante de toutes les tâches de l'école peut engendrer des phénomènes contradictoires, et pour les éviter on doit respecter des exigences didactiques spécifiques.

EDUCATION AND RECOVERY

(Abstract)

The article shows the relation between the education process and the recovery of the cognitive capacity of pupils displaying sensorial deficiencies. Recovery is through compensation and a better action of the injured analyser. The typical teaching and recovery phenomena having a common physiological and psychological basis can be directed simultaneously in the educational activities by a partial amalgamation of the teaching and recovery processes. The education process in the schools for physically handicapped pupils thus becomes a uniform teaching-recovery process, both as regards its goals and the means to achieve them. The simultaneous solution, however, of teaching and recovery problems may give rise to certain conflicting phenomena which can only be ironed out by observing some specific teaching rules.

DRAGOMIR HURMUZESCU ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTUL DIN ŢARA NOASTRĂ

TIBERIU TRUŢER şi *VASILE ILIESCU*
Institutul de ştiinţe pedagogice

Studiul istoriei învăţământului şi pedagogiei din ţara noastră evidenţiază un fapt semnificativ : contribuţia importantă a oamenilor de ştiinţă la progresul învăţământului. Pe lîngă aportul unora dintre ei — N. Kretzulescu, Pavel Vasici, P. Poni, C. Istrati, Spiru Haret şi alţii — la organizarea învăţământului de diferite grade, trebuie subliniată în mod deosebit contribuţia oamenilor de ştiinţă la dezvoltarea învăţământului ştiinţific şi a ideilor pedagogice legate de predarea ştiinţelor naturii în şcoala românească.

În cadrul asociaţiilor ştiinţifice sau în reviste, în cadrul ministerului, în parlament, unde mulţi oameni de ştiinţă au avut funcţii de răspundere, sau de la catedră, ei au militat pentru crearea condiţiilor şi a climatului favorabil propăşirii învăţământului ştiinţific, pentru organizarea şi dezvoltarea învăţământului tehnic, au participat la elaborarea planurilor, a programelor de învăţământ, a manualelor şcolare etc.

Schimbările economice şi sociale de la finele secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea, precum şi descoperirile epocale ale ştiinţelor naturii — îndeosebi cele din domeniul fizicii — au prilejuit o extindere şi o amploare şi mai mare materialismului naturalist din România, concomitent cu o afirmare mai puternică a caracterului său militant.

Intensificarea luptei maselor muncitoare — a proletariatului şi a ţărănimii — a influenţat o serie de savanţi naturalişti români ; unii dintre aceştia, ca D. Voinov, N. Leon, I. Cantacuzino, D. Hurmuzescu au avut legături cu mişcarea socialistă, au fost legaţi în tinereţe de începuturile mişcării muncitoreşti din ţara noastră de la sfîrşitul secolului trecut [1].

Este de înţeles de ce aceşti savanţi, ca şi mulţi alţii, au împletit lupta împotriva idealismului pe plan filozofic cu critica regimului burghezo-moşieresc pe plan social-politic.

---

[1] *Istoria gîndirii sociale şi filozofice în România*, Bucureşti, Editura Academiei R.P.R., 1964, p. 378, 449.

Dezvoltarea învățămîntului științific și tehnic a ridicat o serie de probleme pedagogice noi, la rezolvarea cărora au adus o mare contribuție oameni de știință ca I. Ionescu de la Brad, C. Esarcu, Gr. Ștefănescu, Emanoil Bacaloglu, Ștefan C. Michăilescu, C. Istrati, G. G. Longinescu, Dragomir Hurmuzescu, G. A. Dima și alții. Pe primul plan al disputelor a stat — timp de aproape un veac — lupta dintre realism și clasicism, dintre orientarea realist-științifică și cea dogmatică a învățămîntului. Oamenii de știință au militat pentru orientarea realistă a învățămîntului, relevînd valoarea educativă și însemnătatea socială a științelor naturii. Ei au fost preocupați de găsirea și de folosirea unor metode noi, cît mai eficiente în predarea științelor naturii în general și a fiecărei discipline în special, de metodica predării acestor discipline.

La sfîrșitul secolului al XIX-lea și în secolul al XX-lea oamenii de știință au dezbătut probleme ridicate de dezvoltarea învățămîntului și a societății românești. Atenți la progresul necontenit al științei și tehnicii și la tot ceea ce se realiza pe plan mondial în învățămînt, ei s-au ridicat împotriva copierii mecanice a organizării și a metodelor de învățămînt folosite în străinătate, militînd pentru valorificarea experienței proprii școlii românești, pentru adaptarea cuceririlor pedagogiei universale la realitățile școlii din România.

În general, oamenii de știință din țara noastră au manifestat o mare încredere în puterea educației, abordînd probleme ca : dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, educația intelectuală, morală, fizică, activitatea acestor oameni de știință constituind un factor important privind progresul învățămîntului românesc.

★

Printre reprezentanții științei românești care au adus o contribuție importantă la propășirea învățămîntului nostru se află fizicianul *Dragomir Hurmuzescu* (1865—1954), de la a cărui naștere se împlinesc 100 de ani. Dragomir Hurmuzescu se găsește printre personalitățile eminente ale științei și culturii universale recomandate de U.N.E.S.C.O. pentru a fi sărbătorite în acest an în diferite țări.

Savant cu reputație mondială, militant pentru o cît mai largă aplicare în practică a cuceririlor științei, pentru realizarea progresului economic și social, s-a preocupat în tot cursul vieții sale de problemele învățămîntului de toate gradele și îndeosebi de cele ale învățămîntului electrotehnic superior, al cărui întemeietor în țara noastră poate fi considerat.

După absolvirea liceului Sf. Sava și a Facultății de științe din București, a obținut o bursă la Paris, în vederea desăvîrșirii studiilor în științele fizice. La Paris a urmat cursurile unor profesori de renume, ca G. Lippmann (fizician francez, laureat al premiului Nobel în 1908), Bouty Friedel, L. J. Troost și alții, frecventînd, pentru lărgirea orizontului său științific, și cursul de fizică al profesorului E. Mascart de la Collège de France, precum și pe cel al renumitului matematician Henri Poincaré. După trecerea — în 1890 — a examenului de licență cu rezultate strălucite, a fost primit în calitate de „atașat" la laboratorul de cercetări fizice

al Sorbonei, în vederea pregătirii doctoratului. Aici s-a distins prin găsirea unor metode minuțioase și originale, folosite în lucrări din domeniul opticii, al electricității și al magnetismului, publicate în reviste de specialitate din Franța. El a descoperit un izolant perfect — dielectrina — folosit cu succes mai ales în construirea electroscopului care-i poartă numele și cu ajutorul căruia savanții Pierre Curie și H. Bequerel și-au desăvîrșit cercetările lor în domeniul radioactivității. D. Hurmuzescu a efectuat studii remarcabile — împreună cu profesorul L. Benoit de la Facultatea de științe din Paris — asupra razelor X atunci abia apărute pe terenul științei experimentale, descoperind o importantă proprietate a acestora. După luarea doctoratului cu calificativul „avec la plus haute mention" pentru lucrarea asupra raportului „V" a lui Maxwell [2], așa cum arată în *Amintirile* sale, el s-a reîntors în țară : „unde trebuia să contribui prin cunoștințele mele la propășirea științei și a învățămîntului public..." [3]. A fost numit în 1896 conferențiar de fizică-matematică la Facultatea de științe a Universității din Iași și profesor de fizică la Liceul Internat, unde a înființat un laborator de raze X, în care efectua lucrări practice pentru orele de curs, precum și demonstrații în cadrul unor conferințe de popularizare a științei. Datorită meritelor sale științifice și didactice a fost promovat pe rînd director al Liceului Internat, apoi profesor suplinitor la catedra de căldură și electricitate, în această calitate înființînd primul laborator de cercetări în noul Palat Universitar. La 15 februarie 1900 a fost numit profesor definitiv la Facultatea de științe din Iași.

Dragomir Hurmuzescu a fost printre membrii fondatori ai Societății de științe și ai publicației „Les Annales scientifiques de l'Université de Iassy". Începînd din 1909, el a pus bazele primei școli de aplicație a electricității, iar la 1 noiembrie 1910, din inițiativa lui a luat ființă Școala de electricitate de pe lîngă Facultatea de științe din Iași. Această școală s-a transformat, începînd de la 13 februarie 1913, în Institut electrotehnic, cu dreptul de a acorda titlu de inginer electrician. Institutul electrotehnic, înglobînd și Institutul de chimie tehnologică, a constituit precursorul Politehnicii Gh. Asachi din Iași.

În 1913, fiind transferat la Facultatea de științe din București, la catedra de „Aplicațiile căldurii și electricității", special creată, a înființat și aici un Institut electrotehnic și o secțiune de chimie tehnologică, care au funcționat pînă în 1938, cînd s-au contopit cu Politehnica din București [4].

Membru corespondent al Academiei (1916), ocupînd diverse funcții de conducere în învățămînt (decan al Facultății de științe, prorector al Universității din București), Dragomir Hurmuzescu a desfășurat, totodată, o intensă activitate științifică cu larg răsunet mondial. A făcut

---

[2] *Nouvelle détermination du raport „V" entre les unités électrostatique et électromagnétique* (La Faculté des Sciences de Paris), Thèse..., Paris, 1896, p. 93.

[3] Cf. Constantin Ghica, *Dragomir Hurmuzescu*, în „Contemporanul", București, 1965, nr. 12 (19 martie), p. 7.

[4] St. Procopiu, *Profesorul Dragomir Hurmuzescu*, în „Revista științifică V. Adamachi", Iași, 28 (1942), nr. 4, p. 313.

parte, începînd din 1918, dintre cei zece membri corespondenți ai Societății de Fizică din Paris, iar începînd din 1932 a fost ales membru de onoare al Societății franceze a electricienilor din Paris. A participat la numeroase Congrese internaționale (Lausanne, Paris, Liége, Bruxelles).

La Congresul de radiologie ținut la Bruxelles în septembrie 1910 îl găsim printre președinții secțiilor Congresului, alături de savanți cu renume mondial — Marie Curie, A. Rutherford (fizician englez), A. Righi (fizician italian), S .Arrhenius (fizician și chimist suedez). În 1934 a fost președintele și organizatorul Congresului internațional de fizică din București.

D. Hurmuzescu a desfășurat o intensă activitate de popularizare a cunoștințelor științifice prin conferințe, participînd de asemenea la organizarea unor instituții de culturalizare, cum au fost Universitatea liberă sau Academia de științe. El a organizat primul post de radiodifuziune din România, chiar la Institutul electrotehnic din București și a condus revista „Radiofonia", organul Societății amatorilor de radiofonie. În 1928 s-a constituit Societatea română de radiodifuziune, iar Hurmuzescu a devenit președintele Consiliului de administrație, apoi al Consiliului tehnic [5]. El a reprezentat „Radiofonia" română la diferite congrese internaționale.

★

Încă din primii ani ai activității sale didactice, pe lîngă cercetări de specialitate, Dragomir Hurmuzescu s-a preocupat și de problemele învățămîntului. În 1906 a ocupat pentru o scurtă vreme funcția de secretar general la Ministerul Instrucțiunii. Dragomir Hurmuzescu a urmărit cu atenție influența pe care progresul necontenit al științelor experimentale o are asupra învățămîntului, cum „numărul de cunoștințe și modul de a căpăta și lega între ele aceste cunoștințe... sînt influențate de dezvoltarea științifică" [6]. El evidențiia faptul că, în strînsă legătură cu progresele științei și cu aplicarea cuceririlor ei, în industrie s-au născut noi trebuințe intelectuale, în primul rînd aceea de a cunoaște adevărurile științifice și aplicațiile lor cele mai largi, precum și necesitatea de a pregăti cadre corespunzătoare pentru industrie și alte sectoare productive. Toate acestea au impus introducerea din ce în ce mai mult în învățămînt a studiului „științelor de raționament" și mai cu seamă a științelor experimentale susceptibile de numeroase aplicații. Pe acest fundament se dădea lupta între orientarea clasicistă și cea realistă a învățămîntului, care s-a terminat în cele din urmă cu „scoaterea clasicismului dintre mijloacele generale de educațiune" [7].

În lucrarea sa *Învățămîntul în România după 40 de ani* (1906), făcînd un scurt bilanț al evoluției învățămîntului din țara noastră, s-a oprit asupra tendințelor de dezvoltare a învățămîntului secundar în raport cu cerințele contemporaneității. El constata cu această ocazie că „după 42

[5] St. Procopiu, *Op. cit.*, p. 314.

[6] Dragomir Hurmuzescu, *Progresul necontenit al științelor experimentale și înrîurirea lor asupra învățămîntului*, București, 1898, p. 7 (Supliment la Buletinul Societății de științe din București, Anul VII, nr. 5, 1898).

[7] *Idem*, p. 9.

de ani de obligativitate ar fi trebuit să obținem alte rezultate. Este de neapărată necesitate să căutăm mijloace mai eficace pentru aplicarea legii învățămîntului obligatoriu, și aceasta cît mai urgent. Să alergăm nu numai la mijloace de constrîngere, dar la ajutorări materiale, *căci sărăcia este cel mai mare vrăjmaș al frecventării școlare*" [8].

D. Hurmuzescu se ridica împotriva învățămîntului dogmatic, care punea accentul pe memorarea unei cantități imense de cunoștințe. „Tendința actuală a școalei secundare — arăta el — este nu numai de a da o sumă oarecare de cunoștințe generale bune și folositoare, dar este de asemenea grija de educația morală și fizică, astfel ca dezvoltarea individului să fie completă și armonică... Nu în mulțimea cunoștințelor, ci în armonizarea lor constă bunătatea educației școlii secundare, în dezvoltarea judecății și a curiozității de a cunoaște mai departe". Școala secundară modernă trebuie să dea o dezvoltare mare în programele sale „chestiunilor științifice și aceasta nu din punctul de vedere strîmt utilitar, ci din punctul de vedere al educației generale" [9].

Participînd activ la dezbaterile ce aveau loc în această perioadă în legătură cu alcătuirea noilor programe școlare, el insista asupra importanței elaborării metodicii de predare a disciplinelor din grupul științelor naturii, în mod deosebit asupra importanței predării intuitive și experimentale a acestor obiecte și asupra rolului educativ al lucrărilor practice efectuate de către elevi etc. „Numai astfel învățămîntul secundar va deveni mai temeinic, cu cît va fi mai intuitiv și mai practic în metoda lui de predare. Metoda memorizării să lase locul perceperii prin fapte și prin judecată" [10].

D. Hurmuzescu susținea că un rol hotărîtor în ridicarea calitativă a învățămîntului la nivelul cerut de progresul științific îl are pregătirea cadrelor didactice: „...progresul neîncetat al științelor experimentale nu trebuie să rămîie fără nici un efect asupra școlii — arăta el — și deci profesorii izolați din punct de vedere științific de prin orașele de provincie trebuia aduși din cînd în cînd în centrele universitare unde, puși în contact cu metodele noi și mai cu seamă cu faptele și experiențele noi, să-și reînnoiască cunoștințele și dorința de muncă și astfel să scape de *anchilozarea* inevitabilă" [11]. În calitate de secretar general al Ministerului instrucțiunii publice și al cultelor, a organizat un atelier pentru reparația aparatelor diferitelor colecții de material didactic și a organizat conferințele didactice ale profesorilor de fizică (Iași, 5—11 aprilie 1906) [12].

În raportul înaintat ministerului cu privire la aceste conferințe, arăta că astfel de „conferințe didactice speciale" ar fi de dorit să aibă loc obligatoriu și cît mai des (eventual la fiecare doi ani pe timpul vacan-

[8] Dragomir Hurmuzescu, *Învățămîntul în România după 40 de ani*, București, 1906, p. 9.

[9] *Idem*, p. 14—15.

[10] *Idem*, p. 15.

[11] Dragomir Hurmuzescu, *Suum cuique tribuere*, în „Cultura română", Iași, V (1907—1908), nr. 3, p. 88.

[12] Lucrările conferinței sînt publicate în „Buletinul oficial al Ministerului instrucțiunii publice...", nr. 225/1—15 mai 1906.

țelor, alternînd pe rînd în cele două centre universitare: București și Iași.

Prin studiul său *Noile programe de științe fizice din școalele secundare de băieți* [13], Dragomir Hurmuzescu a realizat o remarcabilă lucrare de metodică privind experimentul și lucrările practice efectuate de către elevi la acest obiect de studiu.

Dragomir Hurmuzescu n-a încetat în tot timpul vieții sale să militeze pentru un învățămînt de cultură generală care să țină pasul cu toate cuceririle științei și tehnicii moderne. Astfel, cu ocazia discutării în parlament a legii învățămîntului secundar din 1928, el s-a ridicat pentru organizarea unui învățămînt mediu cu orientare realist-științifică, care să țină seama de condițiile și cerințele specifice ale țării noastre: „... să organizăm învățămîntul nostru așa ca în aplicațiile lui să facem să pătrundă mai mult nota specifică, nota caracteristică românească..., eu înțeleg ca școala românească să se clădească pe trebuințele și cu caracterele ei românești și, incontestabil, liceul este acela care trebuie pus mai întîi pe aceste baze și Universitatea trebuie să urmeze aceeași cale..." Totodată, el atrăgea atenția că „școala nu va deveni românească decît prin participarea tuturor fiilor săi" [14]. Chestiunea aceasta este integrată de Dragomir Hurmuzescu în lupta dintre clasicism și modernism în domeniul învățămîntului, scoțînd în relief nu numai faptul că învățămîntul „modern" a luat naștere ca o cerință a timpului, ci și elementele care frînează promovarea orientării realist-științifice în școală.

Referindu-se și la experiența altor țări, el arăta că susținătorii clasicismului în învățămîntul mediu sînt în general partidele conservatoare, care văd în liceu posibilitatea de recrutare a unei „clase de elită" și că susținătorii acestui învățămînt nu sînt animați de „binefacerile așa de măreți ale educației antice", ci de țeluri politice, pentru a stăvili înălțarea claselor de jos [15].

Dragomir Hurmuzescu dădea o înaltă apreciere activității didactice creatoare a profesorului: „oricare ar fi constrîngerile pe care administrația le va lua, dacă va lipsi acel ceva imponderabil, sufletul care animă clasa, sufletul profesorului, nu vom avea acea școală, nu numai activă... dar o școală cu rezultate reale. Pentru că, dacă în adevăr profesoratul corespunde unei trebuințe inerente naturei omenești de a comunica, fericirei de a împărtăși și altora ceea ce cunoaștem noi, ea trebuie să se întîlnească cu dorința acestora de a cunoaște. Acestea sînt condițiile binecuvîntate ale unei bune lecții, ale unei lecții însuflețite, care să poată răscoli, în profunditate, dorința de a cunoaște a elevilor..." [16].

---

[13] Dragomir Hurmuzescu, *Noile programe de științe fizice din școlile secundare de băieți*, în „Cultura română", Iași, V (1907—1908), nr. 10, p. 313—318.

[14] Discurs ținut în ședința Senatului din 4 aprilie 1928, în „Monitorul Oficial". (Dezbaterile senatului) nr. 59/13 iulie 1928, p. 1617 (publicat și în broșura „Reforma învățămîntului secundar", București, 1928, p. 5—6 ; 8).

[15] *Idem*, p. 1617.

[16] *Idem*, p. 1621.

În cadrul discuțiilor privind reforma învățământului secundar, în calitate de președinte al Asociației profesorilor universitari din România, Dragomir Hurmuzescu semnează concluziile ședințelor secției din București (din 30 octombrie, 6 și 13 decembrie 1925), cînd s-a luat în discuție „Anteproiectul de lege pentru învățământul secundar teoretic și aplicat" [17]. Prin aceste concluzii se lua atitudine față de problemele vitale ale învățământului secundar : liceul cu șapte clase să alcătuiască o unitate organică, cu prevederea unei bifurcări în ultimii doi sau trei ani și cu un an pregătitor de specializare pentru învățământul superior, care să se organizeze pe lîngă universitate, avînd caracterul de tranziție între învățământul mediu și cel superior ; pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul mediu să se facă prin Universitate sau în Institute anexate ei ; pregătirea profesorilor pentru gimnazii (primul ciclu al învățământului mediu) să nu se facă în mod sumar (numai cu o durată de doi ani) în institute pedagogice independente de Universitate ; *orice Institut destinat pregătirii pedagogice și științifice a viitorilor profesori trebuie să fie cuprins în sfera învățământului universitar* ; școlile normale superioare trebuie să fie în cea mai strînsă legătură cu universitatea și sub directa ei conducere ; frecventarea acestor școli normale să devină obligatorie pentru toți cei care se vor destina învățământului mediu și normal.

Într-o conferință ținută la radio în anul 1940, cu tema „Fizica în cultura generală" [18], Dragomir Hurmuzescu insista asupra importanței educației științifice, în general, și asupra rolului educativ al fizicii, în special : „Prin educația științifică se capătă o bază reală de judecată, aplicată și la observația și deslușirea fenomenelor sociale nu numai prin cunoașterea și clasarea faptelor după importanța lor, dar mai cu seamă prin deprinderea aprecierii raporturilor de la cauză la efect..." ; studiul fizicii este important nu numai din punctul de vedere al cunoașterii principalelor fenomene care au schimbat și îmbogățit mijloacele vieții practice, dar mai cu seamă „prin metode care contribuie la formarea unui spirit științific mai real, mai aproape de adevăr... Numai într-o strînsă legătură dintre știința fizică experimentală și aplicațiile ei se realizează cele mai bune condiții pentru dezvoltarea unei atmosfere științifice și a unor folositoare activități industriale, ambele atît de necesare țării noastre..." [19].

★

Dragomir Hurmuzescu a adus o contribuție deosebit de importantă — așa cum s-a arătat mai sus — la organizarea învățământului superior, în general, și a celui electrotehnic în mod special. El a militat de la începutul activității sale didactice pentru un învățămînt superior care

[17] Arhiva Dr. Angelescu, mapa 13, varia 5. Biblioteca Academiei Române. La aceste ședințe a participat și reprezentantul Universității din Cluj, Emil Racoviță.

[18] Dragomir Hurmuzescu, *Fizica în cultura generală*, în „Conferența", București, IV (1940), nr. 6, p. 25—28.

[19] *Idem*, p. 28.

să corespundă cît mai bine trebuințelor reale ale țării noastre [20], care să contribuie la satisfacerea nevoilor industriale și la progresul economic al țării. Această idee o găsim ca un fir călăuzitor în toate scrierile și propunerile sale privind organizarea învățămîntului superior. Universitățile, arăta el în 1919, „au trebuit să înglobeze în activitatea lor, în același timp cu chestiunile științifice și didactice, ...toate activitățile indispensabile vieții și dezvoltării unui popor" [21]. Universitatea trebuie să reprezinte în fiecare moment marile interese ale națiunii, cu preocuparea permanentă a propagării științei și adevărului, trebuind să aibă grija constantă a prosperității țării sale. Universitatea are în primul rînd rolul să formeze cadrele naționale necesare pentru diferitele ramuri ale economiei și culturii și să asigure și pe această cale o reală independență națională a țării.

Dragomir Hurmuzescu considera că învățămîntul superior trebuie să reunească atît studiul adevărurilor științifice teoretice „ca cunoștințe de educație generală", cît și studierea acestor adevăruri științifice în „diferitele lor aplicații la nevoile vieții sociale". Învățămîntul aplicat presupune organizarea mai rațională a laboratoarelor, a lucrărilor practice experimentale, a căror importanță a devenit covîrșitoare în învățămîntul superior.

În concepția lui Dragomir Hurmuzescu, universitățile trebuie să cuprindă în cercul activității lor și învățămîntul aplicat, întrucît între știința teoretică și diferitele ei aplicații (industriale, agricole) trebuie să existe întotdeauna o strînsă legătură. Învățămîntul aplicat al științelor experimentale trebuie să se desfășoare în spiritul și după principiile universitare, în cadrul unor institute organizate pe lîngă catedrele universitare [22].

Numai atunci cînd studiul științelor aplicate are o bază teoretică solidă, se vor putea forma specialiști bine pregătiți, la curent cu progresele și cu tendințele științelor de aplicație. Facultățile de știință trebuie deci să-și mărească cîmpul de activitate, să devină „un templu al științei", producînd lucrări și cercetări originale în laboratoarele și în institutele lor și să cuprindă totodată unele științe de aplicație, în primul rînd electrotehnica, chimia petrolului și a derivatelor lui, chimia agricolă [23].

După primul război mondial, D. Hurmuzescu s-a ocupat intens de problemele reformei învățămîntului superior, în sensul unei cît mai largi aplicări în practică a marilor cuceriri ale științei. „Timp de peste zece ani am contribuit prin discuțiile purtate la rezolvarea unor probleme de învățămînt universitar într-un spirit de mai mult realism, adaptat necesităților și pus în serviciul social și economic general" [24].

---

[20] Dragomir Hurmuzescu, *Învățămîntul științific superior*, Iași, 1911, p. 11.
[21] Dragomir Hurmuzescu, *Organizarea învățămîntului tehnic superior pe lîngă Universitățile din România*, București, 1919, p. 6.
[22] Dragomir Hurmuzescu, *Învățămîntul tehnic superior*, București, 1921.
[23] Dragomir Hurmuzescu, *Învățămîntul științific superior*, Iași, 1911, p. 13.
[24] Cf. Constantin Ghica, *Op. cit.*, p. 7.

Între anii 1915—1919 a funcționat la Paris o comisie mixtă franco-română, cu participarea unor specialiști cu o înaltă competență de ambele părți, în vederea elaborării unui proiect de funcționare a institutelor tehnice superioare (din partea României au participat la lucrările comisiei E. Pangrati, Dragomir Hurmuzescu, D. Pompei, E. Neculce, Tr. Lalescu, N. Dănăilă, iar din partea Franței profesori renumiți printre care P. Appel — președintele comisiei, G. Lippmann, H. Le Chatelier ș.a.). Concluziile comisiei, împreună cu un proiect de organizare a acestor institute, au fost expuse de către Dragomir Hurmuzescu în lucrarea *Organizarea învățămîntului tehnic superior pe lîngă Universitățile din România* (1919)[25]. Proiectul a propus, după exemplul Franței, organizarea unor Institute tehnice universitare pe care le denumea „Institute de educație specială", care să funcționeze pe lîngă catedrele „magistrale" ale universităților. Facultățile aveau sarcina să asigure astfel *pregătirea științifică generală* și apoi, pe baza acestei pregătiri, în cadrul „Institutelor de educație specială" *pregătirea tehnică necesară a viitorilor ingineri.* Cunoștințele tehnice urmau să fie predate de către profesori care erau la curent cu mișcarea industrială și care participau la ea.

Proiectul propunea de asemenea înființarea unui Consiliu de perfecționare, cu participarea reprezentanților diferitelor ministere. O parte din ideile expuse în acest proiect au fost reluate de către Dragomir Hurmuzescu cu diferite ocazii. Astfel, în 1934 el arăta într-un discurs rostit la Senat : „Universitatea.... are... și menirea să lucreze pentru ridicarea nivelului științific și aceea de a forma profesioniști. Ea, prin urmare, formează valori științifice, formează specialiști intelectuali de cea mai înaltă treaptă. Aceștia trebuie să fie astfel formați, încît să poată fi întrebuințați cu folos în serviciul țării. Toate problemele de care societatea, la un moment dat, este legată, trebuie să fie considerate în programul de activitate al unei universități" [26]. Animat de un profund patriotism, Dragomir Hurmuzescu a avertizat în această cuvîntare asupra pericolului pe care îl reprezenta pentru țara noastră expansiunea Germaniei hitleriste : „Inevitabil, dacă Germania reușește să realizeze Anschluss-ul și, prin urmare, granița Germaniei se apropie de noi, sub forma aceasta de dictatură, va constitui o îngrijorare, dacă nu chiar un pericol pentru noi..." [27]. Și de această dată el sublinia necesitatea formării cadrelor calificate pentru economia țării noastre, o condiție importantă a independenței și suveranității ei : „Dacă munții noștri sînt bogați în minereuri și în energie naturală, acestea nu vor deveni adevărate bogății naționale accesibile, decît atunci cînd vor fi puse în valoare, administrate de elemente de la noi. Cît vom avea societăți

---

[25] Studiul a fost publicat în „Revue generale de science", nr. 15/XI, 1919 și apoi în broșura Dragomir Hurmuzescu, *Organizarea învățămîntului tehnic superior pe lîngă Universitățile din România* (Studiul conține raportul Comisiunei franco-române și este tradus din limba franceză de Stavri C. Cunescu), București, 1919, p. 32.

[26] Dragomir Hurmuzescu, *Școala în organizarea statului românesc*, discurs rostit în ședința Senatului de la 1.III.1934, București, 1934, p. 28.

[27] *Idem*, p. 15.

străine, va fi un beneficiu pentru capitalul străin, dar nu o sursă de îmbelșugare pentru țara noastră... Noi avem datoria să ne formăm elementele care ne sînt necesare, să rămînem stăpîni în țara noastră..." [28].

În 1937, D. Hurmuzescu reafirma dreptul universităților de a acorda titlul de ingineri prin institutele lor specializate [29]. Universitatea are posibilitatea să formeze un inginer *cu orizont științific mai larg*, cu un „spirit de cercetare...". El cerea din nou ca învățămîntul aplicat să nu se limiteze numai la pregătirea pentru „executarea proiectelor", ci să introducă pe studenți în cercetări : „...vrem să punem pe viitorul nostru absolvent în situația ca să fie gata în fiecare clipă să lămurească o problemă nouă, căutăm să-i dezvoltăm spiritul lui de inventivitate în sfera lui de acțiune, pentru a fi pentru marea industrie elementul capabil de a organiza diferitele ramuri de care noi avem trebuință..." [30]. După cum sublinia Hurmuzescu, un astfel de specialist era cerut de progresele științei și tehnicii contemporane și totodată de interesele vitale ale țării noastre.

Dragomir Hurmuzescu a desfășurat o intensă activitate social-culturală în calitate de președinte al Asociației profesorilor universitari din România și al Federației corpului didactic din România, care a cuprins asociațiile cadrelor didactice de toate gradele. Federația corpului didactic, constituită în 1929, a desfășurat importante acțiuni revendicative în perioada crizei economice din anii 1929—1933 care a lovit crunt și școala împreună cu slujitorii ei — cadrele didactice de toate categoriile. Dragomir Hurmuzescu, prin prestigiul său, a dat un sprijin deosebit mișcării revendicative desfășurate de către cadrele didactice. Luînd cuvîntul la Congresul de constituire a federației, el arăta că : „...reclamînd aplicarea legii pentru slujitorii școlii... lucrăm în interesul școlii și al societății pentru o cauză dreaptă, pentru o cauză mare... Răbdarea noastră a ajuns la limită și a rămîne mai departe în această sărăcie și această desconsiderare fățișă, ar fi în detrimentul culturii și școlii românești pe care fiecare din noi o reprezintă și de care fiecare din noi e adînc legat..." [31].

★

Activitatea lui Dragomir Hurmuzescu ca savant și profesor și-a găsit fundamentul și resursele în concepția sa materialistă despre lume. Prin concepția sa științifică, savantul Dragomir Hurmuzescu se impune ca cel mai de seamă fizician român al timpului, ca adept militant al materialismului naturalist.

Poziția sa materialistă în gîndire a constituit, în același timp, un fundament pentru lupta sa pe plan social-cultural, luptă care corespundea năzuințelor celor ce muncesc. Încrederea lui Dragomir Hurmuzescu

---

28 *Idem*, p. 18.

29 Dragomir Hurmuzescu, *Învățămîntul științelor aplicate în Universități*, discurs rostit în ședința Senatului de la 19 februarie 1937, București, 1937, p. 16.

30 *Idem*, p. 13—14.

31 *Buletinul Federației corpului didactic din România*, București, I (1930), nr. 1, p. 25, 27.

în progresul nelimitat al științei i-a permis să ajungă la convingerea că numai cu ajutorul științei omul poate pune stăpînire pe forțele naturii și își poate îmbunătăți starea materială [32]. De aici și atenția deosebită acordată învățămîntului, precum și lupta profesorului Dragomir Hurmuzescu pentru ridicarea pe o treaptă mai înaltă a nivelului de cunoștințe legate de viață, date unor cît mai largi mase ale populației țării, pentru asigurarea propășirii economice și industriale a României.

Savant de renume mondial, gînditor materialist profund, pedagog înaintat și organizator deosebit, Dragomir Hurmuzescu s-a impus prin activitatea sa ca o personalitate eminentă a științei și culturii universale.

ДРАГОМИР ХУРМУЗЕСКУ И ОБРАЗОВАНИЕ В РУМЫНИИ

(Резюме)

Драгомир Хурмузеску — от дня рождения которого исполняются 100 лет — является одним из виднейших представителей мировой науки и культуры, рекомендованных ЮНЕСКО для празднования в 1965-ом году.

Физик мирового масштаба, мыслитель-материалист, борец за широкое практическое применение достижений науки, за экономический и социальный прогресс, Драгомир Хурмузеску проявил постоянный интерес к вопросам румынского образования, в особенности к вопросам высшего электротехнического образования, начинателем которого он и считается.

Д. Хурмузеску внимательно следил за влиянием, которое имело развитие экспериментальных наук на образование. Своей прогрессивной педагогической и организаторской деятельностью он боролся за такое общее образование, которое может идти в ногу со всеми достижениями современной науки и техники.

DRAGOMIR HURMUZESCO ET L'ENSEIGNEMENT EN ROUMANIE

(Résumé)

Dragomir Hurmuzesco, né il y a 100 ans, figure parmi les personnalités éminentes de la science et de la culture universelles recomandées par l'U.N.E.S.C.O. pour être fêtées en 1965.

Physicien de réputation mondiale, penseur matérialiste, militant pour une large application pratique des conquêtes de la science, pour le progrès économique et social, Dragomir Hurmuzesco s'est préoccupé en permanence des problèmes de l'enseignement en Roumanie et notamment de ceux concernant l'enseignement électrotechnique supérieur, dont il a été l'un des principaux fondateurs.

Il a poursuivi avec attention l'influence que le progrès incessant des sciences expérimentales a sur l'enseignement. Par son activité de pédagogue progressiste et d'organisateur très doué, il a milité en faveur d'un enseignement capable de tenir le pas avec toutes les conquêtes de la science et de la technique modernes.

[32] Dragomir Hurmuzescu, *Știința și conștiința* (conferință), București, 1915, p. 10.

DRAGOMIR HURMUZESCU AND RUMANIAN EDUCATION

(Abstract)

It is one hundred years this year since the birth of Dragomir Hurmuzescu, one of the brilliantest figures in world science and culture, who is on the Unesco celebrations agenda for 1965.

A physicist of world repute, a materialist thinker, a fighter for the large-scale practical uses of the gains of science, for economic and social progress, Dragomir Hurmuzescu was permanently concerned with Rumanian all-grade education, and especially higher electro-technical education which he laid on solid foundations. He was a careful examiner of the steady influence of experimental sciences on education. An advanced educationalist and gifted organizer, he struggled for a primary and secondary education keeping abreast of the gains of modern science and technology.

PATRU SCRISORI ALE LUI MARC-ANTOINE JULLIEN CĂTRE NICOLAE ROSETTI ROZNOVANU

ILIE POPESCU-TEIUȘAN
Institutul de științe pedagogice

Marc-Antoine Jullien de Paris este o figură puțin cunoscută la noi. Puține cunoștințe avem și despre Nicolae Rosetti Roznovanu, moldovean care a trăit în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Cornelia T. Papacostea, într-un studiu despre biblioteca familiei Roznovanu de la Stînca, a adus unele date care-l arată pe Nicolae Rosetti Roznovanu ca un pasionat om de cultură și mare bibliofil [1]. Tot despre el, ca economist, avem un studiu foarte interesant, scris de Olga Constantinescu [2].

Scrisorile adresate acestuia de către Jullien de Paris, eminentă personalitate politică și culturală din Franța primelor decenii ale secolului trecut, scrisori ce se publică pentru prima dată aici, ne îngăduie să aducem date mai complete despre cei doi bărbați și despre unele aspecte social-culturale ale epocii în care au trăit, date interesînd în primul rînd învățămîntul și educația.

Nicolae Rosetti Roznovanu (1796—1858) a fost fiul lui George (Iordache) Rosetti Roznovanu, unul dintre cei mai bogați boieri din Moldova, deținător al unor întinse proprietăți funciare *. Nu știm dacă fiul a trecut prin școala grecească de la Iași. Sigur este că prin profesori de casă — se cunoaște unul din ei — el a primit o foarte bogată instrucție și o cunoaștere perfectă a limbii franceze. Afirmăm acest lucru sprijinindu-ne pe faptul că la 10 aprilie 1818 Facultatea de litere din Paris, unde el sosise la sfîrșitul lunii martie în acel an, îl sfătuia, se înțelege, la intervenția ce făcuse, să se prezinte la College de Plessis,

---

[1] Cornelia Teofana Papacostea, *O bibliotecă din Moldova la începutul secolului al XIX-lea, Biblioteca de la Stînca*, în „Studii și cercetări de bibliologie" V/1963.

[2] Olga Constantinescu, *Cu privire la concepția lui N. Rosetti Roznovanu asupra industriei*, „Revista Arhivelor", VI, 1/1963.

* Vezi *Istoria României*, vol. III, Ed. Academiei R.P.R., p. 887.

unde putea să depună eventual un doctorat în litere [3]. El se încumeta, așadar, să solicite admiterea într-o școală de învățămînt superior și dintr-o adresă ulterioară a aceleiași facultăți reiese că el a depus chiar unele examene acolo [4].

Mai importantă decît învățătura pe care o primeau unii feciori de boieri de la profesori particulari cu o bună pregătire literar-științifică era înrîurirea pe care o exercitau acei profesori, veniți în mare număr, după 1789, din Franța, asupra elevilor lor — din punct de vedere ideologic. Marea frămîntare de idei din Franța în cea de-a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și totodată contradicțiile ce s-au născut în viul focului revoluționar, au făcut ca printre francezii ajunși la noi unii să profeseze idei înaintate, se înțelege cu grijă strecurate, avînd în vedere apartenența feudală a familiilor la care se angajau. Dar, cum observă Pompiliu Eliade, fie că erau republicani, fie că erau regaliști, cei mai mulți dintre acești profesori francezi se făceau purtătorii ideilor filozofice ale secolului luminilor [5].

Nicolae Rosetti Roznovanu l-a avut profesor pe francezul Flury, care pretindea a fi fost printre cei care au votat moartea regelui Ludovic al XVI-lea [6]. Nicolae Rosetti Roznovanu a rămas legat de acest profesor, continuînd să-l ajute cu bani și după încetarea preceptoratului său [7]. Nu este de mirare deci că Roznovanu s-a simțit atras către Apus, în special către Franța. După ce a trecut prin Viena, de unde a luat la 18 martie 1818 o scrisoare de recomandație pentru Paris [8], el a mers la Londra, unde a cunoscut unele personalități politice care sprijineau lupta de eliberare a grecilor de sub jugul otoman, ca lordul Guilford, sprijinitorul Universității insulelor ionice [9], creată de ofițerii francezi în anul 1808 [10]. La 10 aprilie 1818 era, cum am văzut, la Paris, solicitînd Facultății de litere înscrierea pentru studii. Facultatea de litere îi comunica orarul cursurilor și condițiile de studiu.

Documentele ce ne stau la dispoziție ne duc la constatarea că, încă de la Iași, Nicolae Rosetti Roznovanu se alăturase mișcării eteriste, cum, de altfel, singur avea să mărturisească mai tîrziu [11]. De aceea, la Paris, el a luat legătura cu August Capo d'Istria [12], fratele consilierului

---

3 Arhivele statului, București, A.N., pachet CCLX, ms 2/1818.

4 *Idem*, pachet CCLX, ms. 7/1819.

5 Pompiliu Eliade, *De l'influence française sur l'ésprit public en Roumanie*, Paris, 1898, p. 270.

6 Cf. Vogoride-Konaki, *Logofătul Costachi Konaki, Poezii*, Iași, 1886, p. 33.

7 Arhivele Statului, București, A.N., pachet CCLIII, ms. 59/1819. În corespondența purtată de Nicolae Rosetti Roznovanu cu diferite personalități din Franța apare invariabil transcripția Flury, nu Fleury, cum ne-a transmis-o Vogoride-Konaki (Arhivele Statului, București, A.N., pachet CCLIII, 59 ; *idem*, CCLIV/56 și 69). Pompiliu Eliade, dorind să verifice dacă într-adevăr profesorul lui Roznovanu a fost printre semnatarii condamnării la moarte a regelui, cum pretindea, ia în considerație acest din urmă nume și s-ar putea ca concluziile cercetării sale, adică că Fleury nu a fost printre acei semnatari, să fi fost alterate de această nepotrivire.

8 Arhivele Statului, București, A.N., pachet CCLIV, ms. 50/1818.

9 *Idem*, ms. 100/1819

10 „Revue Encyclopédique", III, vol. II, 1821, p. 453.

11 Cf. Hurmuzachi, XVII, p. 400.

12 Arhivele Statului, București, A.N., pachet CCLIII, ms. 89/1821 ; *idem* ms. 95/1819.

de stat și favorit al țarului Alexandru I, Capo d'Istoria (Jean Antoine), sprijinitor al insurecției grecești din anul 1821.

În casa lui August Capo d'Istria, Roznovanu a cunoscut mulți oameni însemnați ai vremii și ca eterist a aderat și el la scopurile pe care grecii le urmăreau pe plan politic. O scrisoare ce i-a fost adresată la Paris la 8 iulie 1819, pe cînd era deja înapoiat la Iași, ne relevă faptul că unii îl considerau chiar grec [13].

Pentru realizarea scopurilor ei politice, Eteria împînzise Europa cu o rețea de comitete de acțiune, menite să organizeze insurecția împotriva puterii otomane. Acțiunea era însă purtată sub pretextul unor scopuri culturale. La Paris, unde se organizase un puternic centru de raliere a partizanilor mișcării, Eteria și-a însușit programul cultural al *Societății pentru instrucția elementară*, care lupta în Franța pentru instaurarea unui învățămînt laic de masă și pentru perfecționarea metodelor de instrucție care să facă posibilă răspîndirea învățăturii de carte în rîndurile claselor de jos. În fond, Societatea pentru instrucția elementară se oprise la singura metodă potrivită instruirii unui mare număr de școlari printr-un singur învățător, la metoda zisă *mutuală* sau lancasteriană, venită din Anglia.

Această societate nu-și mărginea însă acțiunea numai în hotarele Franței, ci țintea la extinderea ei în toată lumea, propunîndu-și să lucreze pentru „regenerarea omului prin educație". Era o societate cosmopolită, care chema pe toți oamenii înțelepți ai Europei și de dincolo de ocean să contribuie la răspîndirea luminilor, la instaurarea unei lumi așezate pe principiile proclamate de revoluția burghezo-democratică din 1789.

Nicolae Rosetti Roznovanu a cunoscut proiectele numitei societăți și avantajele metodei mutuale prin August Capo d'Istria [14]. El a aderat la scopurile Societății și a fost ales membru al ei, în care calitate a fost ținut la curent cu planul de muncă și cu realizările obținute în domeniul școlii elementare [15] (școli de cazarmă, școli de muncitori adulți). Din partea lui, Roznovanu, care la această dată nu avea decît 22 de ani, făgăduiește să înființeze o școală alilodidactică sau mutuală la Iași și să ajute la răspîndirea instrucției elementare în toată Moldova și în orașele grecești. Angajează în acest scop pe un tînăr student grec, G. Cleobulos, care urma cursurile pregătitoare de învățători pentru metoda mutuală, organizate de Societate, pentru a-l aduce la Iași.

Spre sfîrșitul lunii decembrie 1818, N. R. Roznovanu s-a înapoiat la Iași și, în așteptarea sosirii lui Cleobulos, rămas la Paris să supravegheze tipărirea tabelelor alilodidactice, a făcut pregătiri pentru deschiderea școlii. Cleobulos a sosit în luna octombrie 1819, dar cursurile școlii nu s-au putut deschide din cauza ciumei. Ele au fost începute de-abia în luna martie 1820. Peste cîteva luni, la 30 septembrie, Rosetti Roznovanu comunica comitetului Societății că școala funcționează cu 100 copii și dacă ar fi avut un local mai spațios, numărul ar fi fost mai

13 *Idem*, pachet CCLX, ms. 8/1819.
14 *Idem*, pachet CCLIII, ms. 89/1821.
15 *Idem*, pachet CCLX, ms. 3/1818.

mare ; că alături de clasa pentru copii, Cleobulos a deschis și un curs normal pentru pregătirea învățătorilor și că unii din aceștia au și fost trimiși în Grecia, în orașele Atena, Sparta, Smirna, Chios și altele ; că tabelele alilodidactice se traduceau în limba moldavă pentru a fi trimise și în celelalte „orașe, burguri și sate din Moldova" ; că școala se bucură de protecția specială a domnitorului și a șefului bisericii și va fi recunoscută ca instituție de învățământ public [16].

Comunicarea lui Roznovanu către comitetul Societății pentru instrucția elementară din Paris este un raport în regulă, este dărea de seamă a unui afiliat la țelurile unei societăți care dădea mișcării eteriste posibilitatea să-și realizeze scopurile ei proprii la adăpostul unor acțiuni culturale.

Documentele pe care le analizăm confirmă informația pe care ne-a dat-o de multă vreme Ion Ghica în una din cunoscutele sale scrisori către Alecsandri : „Alături de Eteria, zice el, mai lucra și o altă societate care acoperea oarecum în ochii turcilor pe cea secretă, aceasta era societatea culturii (ἡ ἐκπαίδευτικὴ αἰτεῖρια), al cărei scop era înființarea de școli alilodidactice sau lancasteriene în țările grecești. Învățătorii pentru aceste școli se luau numai dintre eteriști și misiunea lor principală era de a propaga răscularea în contra turcilor" [17].

Școala de învățământ mutual din Iași nu a avut o viață lungă. Evenimentele din primăvara anului 1821, care s-au soldat cu înfrîngerea Eteriei, au dus la prăbușirea ei. Fondatorul ei s-a refugiat în Basarabia, iar Cleobulos s-a retras la Odesa, în sînul coloniei grecești de acolo, unde funcționa, ca și în alte orașe ale Rusiei, o școală alilodidactică [18]. Se știe că învățământul mutual în Rusia a fost patronat direct de Capo d'Istria și dintr-o scrisoare a lui Roznovanu către acesta, datată din 5 ianuarie 1821, aflăm că fostul consilier de stat și ministru de externe al Rusiei fusese însărcinat oficial cu direcțiunea învățământului mutual din acea țară [19]. Roznovanu îi făcea cunoscute chiar unele amănunte despre organizarea școlii de la Iași (programe, orare), trimițîndu-i și unele materiale demonstrative, iar într-o altă scrisoare îi solicita lui Capo d'Istria niște tabele tipărite în limba românească, folosite în Basarabia [20].

Acestea au fost împrejurările care l-au pus pe tînărul boier moldovean în legătură cu Marc Antoine Jullien de Paris (1775—1848), vechiul luptător iacobin și comisar al învățământului public în timpul Convenției [21], iar la data întîmplărilor pe care le relatăm el era unul dintre cei mai neobosiți propagatori și sprijinitori ai instrucției elementare, respectiv ai învățământului mutual.

---

16 Arhivele Statului, București, A. N., pachet CCLIII, ms. 62 și 80/1820; *idem*, ms. 82/1821.

17 Ion Ghica, *Scrisori către V. Alecsandri*, ediție nouă, București, 1887, p. 97.

18 Arhivele Statului, București, A.N., pachet CCLIII, ms. 90/1821.

19 *Idem*, ms. 82/1821 și 89/1821.

20 Arhivele Statului, București, A.N. pachet CCLIII, ms. 90/1821.

21 Helmut Goetz. *Marc-Antoine Jullien de Paris, (1775—1848). L'évolution spirituelle d'un révolutionnaire*, traduit de l'allemand, Paris, 1962.

Încă din timpul imperiului, sub care a deținut funcții militare însemnate, Marc-Antoine Jullien s-a îndreptat către o foarte susținută activitate de propagandă pedagogică, căreia i-a acordat un pasionant interes. Ideile social-politice ale Revoluției franceze continuau să frămînte spiritele și Jullien rămîne legat de ele prin toate fibrele. Interesul pentru propaganda pedagogică i-a fost întărit și mai mult de cunoașterea nemijlocită a experienței pestalozziene de la Yverdun, cu care a venit în contact pentru prima dată în anul 1810, și după aceea încă în două rînduri, pentru mai multă vreme. Deja în anul 1812 comunica într-un opuscul cele văzute la Yverdun, opuscul urmat de o lucrare voluminoasă [22], reeditată apoi în a doua ediție în anul 1842 cu o ușoară schimbare a titlului [23].

Societatea pentru educația elementară îl numără pe Jullien printre cei mai zeloși sprijinitori ai ei. În cartea sa *Essai général d'éducation*, el face o prezentare elogioasă a metodei mutuale de învățămînt [24], care cum am văzut, era considerată de către Societate drept principalul instrument de realizare a țelurilor ei. Cînd Nicolae Rosetti Roznovanu a fost cooptat membru al acestei societăți, în luna octombrie 1818, el a făcut cunoștință personală cu Jullien. Chiar din această lună a început corespondența dintre ei.

Arhiva Centrală a Statului păstrează, în depozitul familiei Roznovanu, 4 scrisori autografe ale lui Jullien către Roznovanu. Le vom prezenta pe rînd.

Prima scrisoare ne face cunoștință cu preocupările tînărului Roznovanu în orașul luminilor. Mulți feciori de boieri luau în acea vreme drumul marilor centre culturale din Europa, sub pretextul studiilor, însă foarte puțini se dedicau unei munci serioase de informare și instruire. Fostul elev al lui Flury intră în societatea oamenilor învățați, își dă silința să-și completeze cunoștințele, se înscrie să treacă examene la Facultatea de litere, cercetează literatura filozofică, acordă interes mișcării pedagogice, adună cărți pentru biblioteca de acasă. Răspunzînd, desigur, rugăminții lui, Jullien îi trimitea cu scrisoarea din 23 octombrie 1818 mai multe cărți tipărite de el.

În acea vreme, Jullien publicase o seamă de lucrări de propagandă pedagogică, care se adresau în special tinerilor, îndemnîndu-i la organizarea judicioasă a timpului, la planificarea muncii de formare și consolidare a personalității. Prima din această serie era un eseu asupra celei mai bune metode de a folosi timpul, considerată drept cel dintîi mijloc pentru a fi cineva fericit [25].

---

[22] *Ésprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, telle qu'elle a été suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdun*, Milan, 1812.

[23] În biblioteca Academiei Republicii Socialiste România se găsește această a doua ediție, cota II/263962.

[24] *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, ed. a II-a, Paris, 1835, p. 287.

[25] *Essai sur une méthode qui a pour objet de bien régler l'emploi du temps, premier moyen d'être heureux ; à l'usage des jeunes gens de l'age de 16 à 18 ans*, Paris, 1808.

Această lucrare era un extras dintr-o carte mai cuprinzătoare asupra educației, pe care Jullien a tipărit-o tot în acel an [26]. El a continuat să scoată în anii următori alte extrase, unele destul de voluminoase, sub titluri care marcau stăruința lui de a răspîndi în rîndul tinerilor — și al părinților, se înțelege — idei și principii de comportare sănătoasă, de îndrumare a vieții individuale sub raportul fizic, moral și intelectual, pentru a-i ajuta pe tineri să pună ordine matematică în împărțirea timpului. Jullien mergea pînă la alcătuirea unor tabele de activitate împărțite pe ore. El da acestor lucrări denumirea de: *agenda général* sau *mémorial portatif universel, livret pratique, biomètre* sau *mémorial horaire* etc. Era vorba de o literatură de genul ghidurilor. Într-unul din acestea se indica tinerilor cititori numărul de ore destinate zilnic vieții interioare și individuale și numărul de ore pentru viața exterioară și socială. După concepția lui Jullien, pentru care educația era știința fericirii și a virtuții, progresul moral al omenirii trebuia clădit pe o bună educație individuală începută cu sistemă în anii fragezi. Timpul, instrument al educației și al vieții, trebuia valorificat cu deosebire în cele trei perioade succesive: copilăria, adolescența și tinerețea, care formau astfel domeniul special al educației.

Nicole Rosetti Roznovanu a dorit să aibă aceste lucrări și vedem că Jullien i le-a procurat, alături de altele, între care și un proiect al „Revistei enciclopedice" (Anexa 1).

În anul 1818, Jullien concepea planul unei reviste. Fire meticuloasă și de strictă disciplină în lucru, pe care, cum am văzut, dorea să o treacă și altora, a luat măsuri pentru aducerea la cunoștința publică a planului de editare și a problemelor ce aveau să fie dezbătute, în care scop a lansat circulări în toate părțile, s-a îngrijit de corespondenți. Dorința sa de a provoca o acțiune de solidaritate internațională pe calea apropierii și colaborării dintre oamenii de știință și a cunoașterii diferitelor culturi de pe glob urma să fie satisfăcută, după mai multe tentative de altă natură (proiectase între altele o călătorie de studii în Rusia, Polonia, Germania și în țările de nord), prin această revistă.

Jullien consideră [27] că omul izolat nu înseamnă nimic, este neputincios, sfîrșește prin a fi zdrobit de sentimentul propriei sale slăbiciuni. Laolaltă, oamenii pot cîștiga puteri imense de acțiune. De aceea, considera că era necesar să se întreprindă o acțiune în scopul de a apropia națiunile și a le pune în situația să-și dea seama de valoarea produselor lor spirituale și materiale.

Jullien vedea în Revista sa enciclopedică nu atît un periodic, cît o instituție, care avea ca obiect să fundeze un centru de comunicări și de corespondență între toți care se interesau de progresele civilizației, ajutînd toate popoarele de pe glob să cunoască, să-și comunice unele altora situația la care au ajuns în științe și arte, în agricultură, în chimie, în manufactură, industrie, comerț, educație și instrucție publică.

---

[26] *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle, avec vingt-deux Tableux analitiques d'un Plan d'éducation pratique*, Paris, 1808.

[27] *Coup d'oeil sur la Revue Encyclopédique...*, „Revue Encyclopédique", vol. 9, 1821, p. 5—11.

La finele lunii decembrie 1818, Roznovanu pleca spre patrie să pună în aplicare angajamentele pe care şi le luase faţă de Societatea pentru educaţia elementară. Jullien se foloseşte de acest prilej ca să expedieze prin el pachete cu circulări relative la „Revista enciclopedică" (Anexa II). Roznovanu este rugat să lase aceste circulări la persoanele indicate, în oraşele prin care avea să treacă — Strasbourg, Carlsruhe, München, Viena, Pesta. Pentru alte oraşe, Roznovanu era rugat să îngrijească a se trimite prin poştă, cum era cazul cu Varşovia şi, desigur, şi cu Petersburg. Unul din pachete era adresat lui Demetrius Gobdelas, prea cunoscutul profesor şi director al Academiei domneşti de la Iaşi.

Partea finală a scrisorii ne relevă faptul că Jullien cunoştea misiunea cu care Roznovanu pleca la Iaşi. Totodată, îl angaja în mişcarea pe care o punea la cale prin „Revista enciclopedică".

Doctorul Eustaţiu, menţionat în scrisoare, era medicul de casă al lui Roznovanu. Se pare că tînărul boier moldovean era suferind, căci îl aflăm în corespondenţă cu unii medici de la Paris, între care şi cu doctorul Alibert „premier médecin ordinaire du roi" [28], autorul unei foarte interesante lucrări despre *Fiziologia pasiunilor*, căruia, plecînd din Paris, Roznovanu îi mulţumeşte că i-a redat sănătatea, făgăduind să respecte regulile de igienă ce i-au fost recomandate [29].

A treia scrisoare pe care Jullien i-o trimite la Iaşi lui Nicolae Rosetti Roznovanu, în 20 iunie 1819 (Anexa III), ne dezvăluie, pe de o parte, stăruinţa pe care cel dintîi o punea în răspîndirea ideilor de care era însufleţit, pe de altă parte, adeziunea totală a lui Roznovanu la o acţiune de mare semnificaţie cultural-politică, menită să situeze ţara sa la nivelul celorlalte state europene.

În luna iunie 1819, G. Cleobulos, în posesia tabelelor lancasteriene tipărite cu cheltuiala lui Roznovanu, a plecat la Iaşi. Era prima parte a acţiunii întreprinse pentru înfăptuirea proiectului de a deschide şcoli elementare în Moldova, adică imprimarea materialelor ajutătoare cerute de metoda lancasteriană.

Scrisoarea este expediată prin Cleobulos, iar Jullien, în cunoştinţă de stadiul pregătirilor făcute, îi făcea lui Roznovanu cele mai afectuoase urări de succes, de realizare a planului de a introduce în patria sa metoda învăţămîntului mutual şi instrucţia primară perfecţionată „ale cărei binefaceri, zicea Jullien, se răspîndesc încetul cu încetul în diferite puncte ale globului".

Mişcarea în favoarea unui larg învăţămînt de mase era în Franţa o acţiune susţinută de intelectualitatea progresistă, în condiţiile create după căderea imperiului, în timpul Restauraţiei. Oamenii revoluţiei de la 1789 nu puteau uita planurile Convenţiei de organizare a instrucţiei populare şi ei erau nevoiţi să constate că încă după atîta timp şcoala elementară nu se bucura de atenţia guvernelor, că învăţămîntul primelor cunoştinţe nu era împărtăşit claselor de jos. Acest învăţămînt nu putea fi dobîndit decît de la o acţiune care avea să smulgă şcoala franceză

[28] Arhivele Statului, Bucureşti, A.N., pachet CCLIII, ms. 86/1819.
[29] *Idem*, pachet CCLIV, ms. 72/1818.

din cătușele feudale. De aceea, ca și în Anglia, cea dintîi țară în care au fost adoptate principiile învățămîntului mutual, mișcarea avea tendințe laice, repudia orice constrîngere sau discriminare religioasă [30].

Într-un fel de manifest lansat în anul 1817 [31], Jullien, argumentînd necesitatea formării unei *Comisii speciale de educație*, care să organizeze o acțiune pentru cunoașterea stărilor de lucruri din toată lumea în cîmpul educației, deci a unui centru de educație comparată, găsea că răspîndirea metodei mutuale constituia un prim pas. La Londra și la Paris s-au constituit comisii de propagandă a noii metode, socotite drept cea mai corespunzătoare învățămîntului de mase. Comisia de la Paris, la care se gîndea Jullien, era Societatea pentru educația elementară, căreia de acum Roznovanu îi era afiliat, cu angajamente formale să lupte pentru realizarea scopurilor ei și la el în țară. Jullien ruga pe Roznovanu să-l țină la curent cu rezultatele obținute.

Cum am văzut, din pricina ciumei care a bîntuit Moldova în toamna anului 1819 școala de la Iași nu s-a deschis decît în martie 1820 și raportul lui Roznovanu depus Societății prin Jullien nu a sosit la Paris decît la începutul lunii octombrie 1820 [32].

În „Revue Encyclopédique", Jullien avea să înregistreze elogios acțiunea lui Roznovanu, pe care o considera ca aparținînd mișcării de înțelegere internațională în problemele de educație populară. El scria: „Moldova chiar, deși supusă guvernului turc, a văzut introducîndu-se în școlile ei metoda învățămîntului mutual, aplicată la clasele sărace" [33].

În partea a doua a scrisorii, Jullien trece la o altă ordine de idei. Îl înștiințează pe Roznovanu că se ocupă intens cu redactarea „Revistei enciclopedice" și că ar avea nevoie de corespondenți buni și activi și, se înțelege, și de abonați. Găsim totodată pregnant formulată ideea generală după care se conducea Jullien în redactarea revistei sale, carecum scopul ultim al eforturilor lui: *„A stabili un centru și un mijloc ușor de comunicare între prietenii științelor, ai literelor, ai artelor și ai umanității"* (s.n.).

Jullien dorea ca revista să capete cea mai mare răspîndire în Germania, în Ungaria și în Moldova și îl ruga pe Roznovanu să-i indice mijlocul de a avea cu el o corespondență regulată. La 2 septembrie 1819, Roznovanu răspundea lui Jullien că în ce privește aflarea unui corespondent pentru „Revista enciclopedică" acesta este greu de găsit, dar că va încerca el să facă acest oficiu, solicitînd indulgență pentru ceea ce va putea da [34].

Un amănunt pe care trebuie să-l reținem este că Jullien, în această scrisoare, mai revendica încă și în 1819 un titlu pe care l-a purtat sub

---

30 Cf. „Revue Encyclopédique", vol. 28/1825, p. 640.

31 *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée...*, Paris, 1817, p. 8.

32 Arhivele Statului, București, A.N., pachet CCLIII, ms. 81/1820.

33 „Revue Encyclopédique", vol. 9, 1821, p. 18.

34 Arhivele Statului, București, A.N., pachet CCLIII, ms. 59/1819.

imperiu, acela de „inspecteur aux Revues", echivalent cu un înalt grad militar în armata napoleoniană.

A patra scrisoare datează din 6 februarie 1820. Jullien confirma primirea unei scrisori expediate de Roznovanu și își exprima regretul că nu a putut să-i trimită o dată cu scrisoarea și un pachet cu mai multe broșuri relative la Societatea de educație (adică Societatea pentru educația elementară). Il înștiința, totodată, că Societatea urmărea cu cel mai mare interes adeziunea lui Roznovanu la răspîndirea principiilor ei (Anexa IV).

Într-adevăr, la 3 februarie 1820, comitetul Societății pentru educația elementară redactase, pe baza raportului lui M. Jomard [35], secretarul societății, un protocol în care i se aduceau mulțumiri și elogii pentru cheltuielile pe care le făcuse cu imprimarea tabelelor lancasteriene în limba greacă modernă, destinate școlilor din Moldova și din Grecia [36], cele pentru Moldava urmînd să fie traduse în limba românească [37], cum s-a și întîmplat.

Marc Antoine Jullien de Paris este tipul gînditorului însuflețit de țelurile luministe ale veacului al XVIII-lea. Operele ieșite de sub condeiul lui sînt axate pe ideea centrală că singură educația poate aduce oamenilor fericirea. Din păcate, constata el, în calea acestui lucru stau piedici mari. El arăta că mai existau încă în Europa guverne care nu pricepeau că puterea națiunilor este proporțională cu instruirea lor, guverne care limitau răspîndirea instrucției, ba chiar se opuneau ca straturile de jos ale poporului să se bucure de foloasele ei. Acele guverne nu-și cunoșteau nici măcar interesele, care le-ar fi determinat să ajute la cultivarea păturilor productive ale societății. Această îngustime de vederi le venea de la teama de a nu-și pierde privilegiile [38].

În același număr al „Revistei enciclopedice" în care așternea repetat considerațiile de mai sus, Jullien făcea loc unui studiu amplu al celebrului istoric și economist elvețian J.C.L.Sismondi (1773—1842) despre eforturile și progresele popoarelor în ultimii 25 de ani (1800 — 1825). Acesta trecea în revistă pe rînd situația economico-socială din toate țările, înregistrînd avansurile și rămînerile în urmă, explicînd cauzele. Țara Românească și Moldova făceau și ele obiectul cercetării lui Sismondi. Tabloul era întunecat : nu exista comerț, nu exista industrie, nu exista agricultură, nu exista siguranța persoanei, nici a proprietății, țăranii erau șerbi, populația era sub a 20-a parte din ce ar putea fi, instrucția era împiedicată, boierimea era desfrînată, nimeni nu-și arunca ochii asupra țăranului valah și moldovean [39].

---

35 Raportul lui Jomard cuprins în lucrarea sa : *Situation et progrès de l'enseignement mutuel en France et dans l'étranger pendant l'année 1819*, Paris. Lucrarea furnizează date despre învățămîntul mutual în principalele țări ale Europei, între care și Moldova.

36 Arhivele Statului, București, A. N., pachet CCLX, ms. 9/1820 și 10/1820.

37 M. Jomard, *Op. cit.*, p. 15.

38 M. A. Jullien, *Coup d'oeil sur les progrès de connaïsance humaines*, „Revue Encyc'opédique", Tom. XXV, 1825, p. 7—8.

39 J. C. L. Sismondi, *Revue des efforts et les progrès des peuples dans les vingt-cinq dernnieres années*, „Revue Encyclopédique", Tom. XXV, 1825.

Lui Jullien nu-i scăpa de sub privire nici un ținut de pe glob. Revista sa avea, cum am văzut, misiunea să dezvăluie oamenilor necesitatea de a se cunoaște și de a se ajuta, de a-și împărtăși experiențele. Pe deasupra tuturor mizeriilor, a războaielor nesfîrșite, a barbariei stăpînirilor despotice, a negării dreptului la viață al celei mai mari părți a populației, se făcea simțită trebuința generală „de a apropia și de a compara popoarele și operele lor... pentru a le face să înainteze și să progreseze". Este vorba, zicea Jullien mai departe, de a stabili relații mai intime între popoare, de a face ca ele să se întrajutoreze, să se completeze unele pe altele, căci popoarele, ca și indivizii, sînt incomplete dacă rămîn izolate [40].

Iată pentru ce — în corespondența sa cu Nicolae Rosetti Roznovanu — Jullien punea atîta stăruință să-l cîștige pe acest tînăr pentru planurile sale : organizarea unei largi acțiuni pentru răspîndirea pe tot globul a instrucției elementare, folosind ceea ce se considera atunci cel mai bun mijloc, metoda mutuală ; organizarea unui centru de documentare care să strîngă date despre mersul instrucției și al educației din toate statele ; în sfîrșit, crearea și susținerea unui puternic organ de publicitate care să aducă la cunoștință aceste planuri, respectiv o revistă care să centralizeze toate eforturile depuse în această direcție.

Cu numai un an înainte de sosirea lui Roznovanu la Paris, apăruse mica scriere de 56 pagini a lui Jullien, de care am mai vorbit, *Esquisse et vues préliminnaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817), în care el a arătat necesitatea pedagogiei comparate și a instituțiilor de cooperare intelectuală în materie de educație și de învățămînt, cum sînt astăzi *Biroul Internațional de educație* din Geneva (B.I.E.), fondat în anul 1925, și *U.N.E.S.C.O.*, care are un departament special pentru problemele de educație [41].

Cele patru scrisori analizate în acest studiu exprimă tocmai această preocupare constantă a lui Jullien de a stabili peste tot legături cu oamenii de cultură, de a lărgi cercul de informații cu privire la situația din diferite țări din punct de vedere al învățămîntului și al culturii în general.

Nicolae Rosetti Roznovanu a făcut și el cîtva timp parte din confrățietatea pe care Jullien reușise să o adune în jurul „Revistei enciclopedice" și a celorlalte inițiative ale sale. În biblioteca de la Stînca au existat toate cărțile fundamentale ale lui Jullien, în prima lor ediție : *Essai sur l'emploi du temps*, tom. I, en 8°, 1808 ; *Essai général d'éducation...* tom. I, en 4°, 1808, *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi*, 1812 [42]. De asemenea, lucrări de pedagogie interesînd învățămîntul elementar, editate de Societatea pentru instrucția elementară : *La méthode des écoles élémentaires ; Abrégé de la méthode des écoles élémen-*

[40] „Revue Encyclopédique", III, Tom. IX, p. 9.

[41] Vezi Pedro Rossello, *Les précurseurs du Bureau international d'Education...*, Genève, 1943 ; Idem, *Marc-Antoine Jullien de Paris, Père de l'éducation, comparée et Précurseur du Bureau international d'Éducation*, Genève, 1943. De asemenea, Joseph Majault, *Un précurseur...*, „Etudes et documents d'éducation", nr. 44/1962 ; idem, *Les centres nationaux de documentation pédagogique*, „Cahiers pédagogiques", XVII, 32/1962.

[42] Arhivele Statului, București, A. N., pachet CCLX, ms. 16.

taires. Cum am văzut, însuși Jullien își luase sarcina să-i procure lucrările pedagogice tipărite de Societate.

Nu am găsit în catalogul bibliotecii Roznovanu cartea abatelui Gaultier *Le type d'une école élémentaire du manuel de l'inspecteur*, pe care Societatea i-o trimitea lui Roznovanu în 1820 [43]. În adresa cu care era expediată această carte se sublinia folosul ei și se amintea că, deoarece școlile elementare organizate după metoda mutuală se înmulțeau tot mai mult, exista primejdia ca unitatea lor de organizare să fie alterată, ca „zelul să degenereze cumva în precipitare, ca metoda să servească de pretexte unor inovațiuni îndrăznețe", ceea ce, se știe, a și avut loc.

Afilierea lui Nicolae Rosetti Roznovanu la mișcarea democratică de promovare a învățământului primar de mase și încercarea lui de a transplanta în Moldova principiile ei constituie o pagină interesantă în istoria școlii românești, o pagină încă necunoscută pînă astăzi.

43 *Idem*, pachet CCLX, ms. 18.

ANEXA I

A.N. CCLIV
60

Paris, 23 oct., 1818

MONSIEUR,

J'ai l'honneur de vous envoyer six exemplaires de l'Agenda général, reliés, les seuls qui restent ici à ma disposition, au prix de cinq francs l'un, ou de trente francs les six que me les fait payer mon libraire. Je vais le prévenir de vous faire relier six Mémoriaux horaires, ou Biomètres, qui vous serront envoyés sous huits jours. J'ai reçu pour lui les soixante et treize francs que le porteur de votre lettre a remis.

J'ai l'honneur de vous offrir : 1° des mémoires politiques qui pourront avoir pour vous quelque intérêt ; 2° Un analyse du Biomètre ; 3° Les extraits des Jugemens portés sur l'essai de l'emploi du tems ; 4° Une année de l'Empereur Alexandre ; 5° Un prospectus de l'histoire de Russie ; 6° Un autre de la Revue Encyclopédique.

Agréez, Monsieur, l'hommage de ma considération la plus distinguée.

IULLIEN

A.N. CCLIV
68

Paris, 21 décembre 1818

MONSIEUR,

Qoique je me propose d'avoir l'honneur de vous aller faire ce matin une visite d'adieux, j'éprouve le besoin de vous exprimer par écrit tous les regrets que me cause votre départ.

Pressé par mes ocupations, je n'ai eu que le tems de faire préparer quelques circulaires relative à la Revue Encyclopédique, avec de prospectus, et je vous en remets ci-joints :

1° pour M. le Baron de Padmaniczky, à Pest.
2° pour M. Démétrius Gobdelas, à Iassy.
3° pour M. Kocklen, à Saint-Petersbourg.
4° pour M. le professeur Maux, à Carlsruhe.
5° pour M. le professeur Schwartz, à Heidelberg.
6° pour M. Cotta, libraire, à Tubingue.
7° pour M. Ciampi, professeur à Varsovie (sera mis à la poste).

Je vous prierai de prendre specialement connaisance de la circulaire et de la note renfermées dans le paquet de M. Gobdelas, et d'en faire vous même usage pour favoriser, ainsi que M. Docteur Eusthatius, le succés de notre Revue Encyclopédique. Je regarde ce paquet comme vous étant specialment adressé.

Vous aurez la bonté de distribuer ceux ci joints à Strasbourg, à Carlsruhe, à Munich, à Vienne, à Iassy, à mesure que vous en aurez l'occasion.

Agréez, Monsieur, avec mes voeux pour votre bonheur et vos succès, l'hommage de ma considération distinguée.

JULLIEN

M. de Rosetto Rosnovano

A.N. CCLIII
52

Paris, 20 Juin 1819

MONSIEUR,

Je profite du départ de M. Cliobulos pour me rappeler à votre obligeant souvenir. Je fais des voeux bien sincéres pour le succès de les travaux et de vos honorables soins, à l'effet d'introduire dans votre pays la méthode d'enseignement mutuel et l'instruction primaire perfectionnée, dont les bienfaits se répandent peu à peu sur les différents points du globe. J'espére que vous me donnerez quelquefois de vos précieuses nouvelles et que vous me ferez connaître les bons résultats que vous aurez obtenus. Je continue avec zéle et persévérence ma Revue Encyclopédique pour laquelle j'ai grand besoin d'avoir de bons et actifs correspondants dans tous les pays, et un nombre de souscripteurs suffisants pour couvrir les frais d'une vaste et dispendieuse entreprise. Établir un point central et un moyen facile de communication entre les amis des sciences, des lettres et des arts et de l'humanité ; voilà mon principal but que vous saurez apprécier. Je désirerai que la Revue Encyclopédique fût être fort répandue en Allemagne, en Hongrie, en Moldavie. Et comme vous êtes bien fait pour en apprécier l'humanité, ju vous la recommande avec chaleur. Vous aurez ci-joints le dernier prospectus et l'annonce qu'en a faite un de nos journaux: Les Annales politiques. J'espére que vous la recevez exactement. Je vous prie de m'indiquer les moyens d'avoir une correspondance réguliérement suivie avec vous.

J'ai l'honneur de vous rennouveler, Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée et de mon sincére attachement.

M. A. JULLIEN
Inspector aux Revues
Rue d'Enfer — St. Michel
nr. 18, à Paris

à Monsieur de Rosetto Rosnovano

ANEXA IV

A.N. CLIII
70

Pe prima filă, prospectul Revistei enciclopedice (imprimat), anul II, 1820.

Pe fila a doua a pliantului, textul scrisorii.

Monsieur de Rossetto Rosnovano, à Iassy

Paris, 6 fevrier 1820

MONSIEUR,

J'ai reçu avec reconnaissance votre aimable lettre et je profite d'une occasion que m'offre M. de Manios pour vous en remercier. Il m'a recommandé de ne lui faire envoyer qu'une très simple lettre, au lieu d'un paquet contenant plusieures brochures relatives à notre société d'éducation que je désirais vous faire parvenir me borne, par ce motif, à vous écrire un simple billet, étant, d'ailleurs, surchargé de travaux. La société d'éducation de Paris prend beaucoup de part au succès de la nouvelle méthode d'enseignement que vous introduisez dans votre patrie. Honorez moi quelquefois de vos nouvelles. Ma femme vous prie d'agréer ses civilités.

Et moi, Monsieur, j'ai l'honneur de vous réitérer l'hommage de mes sentiments les plus distingués.

Offrez, je vous prie, mes divilités a M. le docteur Eusthatius.

IULLIEN

ЧЕТЫРЕ ПИСЬМА М. А. ЖЮЛИЕНА К НИКОЛАЮ РОСЕТТИ РОЗНОВАНУ

(Резюме)

В начале XIX века многие из румынских юношей обучались во Франции. Возвращаясь на родину, некоторые из них сыграли значительную роль в культурной и общественно-политической жизни Румынских государств.

Среди последних был и Николай Росетти Розновану. В Париже, куда он прибыл весной 1818 года, Розновану связался с прогрессивными кружками французской интеллигенции, становясь членом Элементарного Общества, которое боролось за осуществление массового лаического образования и за усовершенствование методов обучения.

Здесь он познакомился с М. А. Жюлиеном — бывшим якобином и почитателем Песталоцци — одним из самых усердных пропагандистов целей, за которые боролось Общество. Между ними упрочились культурные связи, о которых можно узнать из их переписки.

В данном очерке впервые публикуются четыре письма Жюлиена к Розновану; они сопровождаются кратким анализом.

QUATRE LETTRES DE MARC ANTOINE JULLIEN ADRESSÉES À NICOLAE ROSETTI ROZNOVANU

(Résumé)

Au début du XIX-e siècle, de nombreux jeunes roumains ont fait des études en France. Les uns d'etre eux, revenus dans le pays, ont joué des rôles importants dans la vie culturelle et sociale-politique des Principautés. Parmi eux, se trouvait aussi le Moldave Nicolae Rosetti Roznovanu. A Paris, où il est arrivé au printemps de 1848, il est entré en relations avec les milieux progressistes de l'intellectualité française, devenant membre affilié de la Société Elémentaire, laquelle militait en France pour l'instauration d'un enseignement laïque et pour le perfectionnement des méthodes. Rosetti s'est décidé alors de lutter pour la diffusion de l'instruction dans son propre pays, la Moldavie.

Comme membre de cette société, il a connu le vieux combattant jacobin et admirateur de Pestalozzi, Marc Antoine Jullien, l'un des plus persévérants propagandistes des buts pour desquels luttait la Société Elémentaire. Ils ont eu des relations culturels d'un grand intérét pour nous, et nous les connaissons grâce aux lettres qu'ils se sont ecrites l'un à l'autre.

La présente étude publie en inédit quatre lettres de Jullien adressées à Nicolae Rosetti Roznovanu, en les accompagnant d'une succincte analyse.

FOUR LETTERS BY MARC-ANTOINE JULLIEN TO NICOLAE ROSETTI ROZNOVANU

(Abstract)

In the early 19th century, quite a number of Rumanian youths studied in France. Back home, some of them played a leading part in the cultural and social-political life of the Principalities.

Such is the case of the Moldavian Nicolae Rosetti Roznovanu. In Paris, where he had arrived in the autumn of 1818, he came into contact with the circles of progressive-minted French intellectuals, becoming a member of the Society for Elementary Education (Société pour l'instruction élémentaire) which was fighting for mass lay education and better teaching methods.

As a member of this society where he pledged himself to help disseminate mass education in his own country, Moldavia, he came to know the former Jacobin fighter and an admirer of Pestalozzi, Marc-Antoine Jullien, one of the staunchest supporters of the aims of the Society. Out of the correspondence kept up by the two, and which is of great interest to us, the article under consideration publishes four lettens accompanied by short comments.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

PUNCTE DE VEDERE CU PRIVIRE LA OBIECTUL PEDAGOGIEI

Prefacerile adînci prin care trece întreaga lume contemporană și construirea societății socialiste-comuniste pe o însemnată parte a globului au repercusiuni puternice asupra educației ca fenomen social și determină schimbări importante în practica realizării ei. Această situație obligă toate științele care se ocupă într-un fel sau altul de fenomenul educației să-și revizuiască cu atenție sarcinile teoretice și practice în raport de problematica nouă pe care o ridică activitatea socială legată de fenomenul respectiv.

Problema se pune cu deosebită stringență în fața pedagogiei care, prin definiție, este știința educației. De aici și preocuparea din ce în ce mai susținută a pedagogilor de a preciza obiectul lor de cercetare, de a distinge — în sistemul general al relațiilor și legăturilor dintre diferitele domenii ale științelor — domeniul cunoașterii lor științifice, acest fapt avînd o mare importanță pentru dezvoltarea cu succes a științei pedagogice și pentru sporirea eficienței sale practice.

În societatea socialistă-comunistă educația dobîndește o importanță covîrșitoare, devenind parte integrantă a construirii acestei societăți. Problematica nouă pe care o impune este mult mai complexă și mai largă, sfera influențelor educative se lărgește și se intensifică foarte mult. Formarea omului multilateral dezvoltat — înarmat cu ideologia marxist-leninistă, însuflețit de principiile moralei comuniste, înnobilat cu deosebite calități și trăsături de caracter, avînd un larg orizont cultural — nu este o aspirație, ci un imperativ vital al prezentului, decurgînd din legile dezvoltării sociale, ca o condiție importantă a făuririi vieții noi. Formarea constructorului activ al acestei societăți constituie o problemă a întregului popor, pe care o subliniază în mod deosebit documentele partidului comunist și ale statului socialist, înscriind-o printre sarcinile cele mai importante.

În înfăptuirea acestei sarcini un rol de mare răspundere revine teoriei și practicii pedagogice.

Înțelegerea menirii pe care o are pedagogia, cunoașterea funcțiilor pe care este chemată să le îndeplinească în cadrul revoluției culturale, precizarea problemelor pe care trebuie să le rezolve, sînt de prim ordin pentru ca ea să poată răspunde prompt și cît mai bine cerințelor.

În cele ce urmează, ne propunem să prezentăm diferite puncte de vedere ale pedagogilor din diverse țări * cu privire

---

* Într-un alt articol, redacția va prezenta discuțiile asupra acestei teme care s-au desfășurat în cadrul Institutului de științe pedagogice.

la sfera obiectului lor de cercetare, însoțite de unele succinte comentarii.

★

Definiția tradițională a pedagogiei ca știință a educației, deși unanim acceptată și folosită ca atare, nu-i mai satisface nici pe pedagogii înșiși, fiind într-adevăr mult prea generală, lipsită de rigoare, chiar numai pentru simplul fapt că fenomenul educației intră în sfera de preocupări a unei serii întregi de științe, iar acțiunea educativă este realizată prin cele mai diverse activități sociale, nu numai prin cea pedagogică.

De îndată ce se abordează problema specificului educației ca fenomen social, de îndată ce se cere a defini noțiunea de „educație", a stabili raportul dintre educație și pedagogie, a delimita din ansamblul proceselor și fenomenelor educative aspectele de care trebuie să se ocupe pedagogia, înșiși pedagogii se situează pe poziții diferite, uneori chiar divergente.

Cu privire la hotarele pedagogiei, la obiectul ei de studiu, în cercurile de specialitate se conturează puternic două *orientări principale*, în cadrul fiecăreia manifestîndu-se cîteva puncte de vedere mai mult sau mai puțin diferite — unele sînt exprimate direct, iar pe altele le deducem din practica pedagogică.

I. *Prima orientare* — la care aderă cei mai mulți specialiști — *susține că obiectul pedagogiei trebuie să-l formeze întreaga problematică legată de educația tinerei generații*, prin educație înțelegîndu-se raportul specific dintre generația adultă și generația tînără, prin intermediul căruia aceasta din urmă își însușește experiența de producție acumulată în decursul practicii social-istorice, asimilează bogăția de cunoștințe ale omenirii despre natură și societate, își formează anumite priceperi și deprinderi fundamentale de viață și de muncă. Educația este concepută, în acest caz, ca acțiune intenționată, special organizată și sistematică a adulților asupra copiilor cu scopul de a-i pregăti pentru viața socială.

Pedagogia însăși, ca știință a educației, „apare din necesitatea practică a societății de a studia și generaliza experiența pregătirii tinerelor generații pentru viață, în vederea participării la producția de valori materiale și spirituale" [1].

Conceput astfel, obiectul pedagogiei se extinde asupra tuturor categoriilor de copii și tineri din toate gradele și tipurile de învățămînt, deoarece educația — după cum este și firesc — trebuie să cuprindă întreaga perioadă a pregătirii lor.

În această perspectivă, este explicabilă preocuparea deosebită din ultimii ani, din diferite țări, pentru dezvoltarea unor capitole noi și chiar pentru structurarea unor ramuri pedagogice distincte, ca: pedagogia profesională, pedagogia învățămîntului superior etc.

Rămînerea la studiul educației copiilor preșcolari și a elevilor din școala de cultură generală, așa cum adesea se întîmplă, de fapt, în teoria pedagogică (avem în vedere domeniile încă neacoperite ale educației tinerei generații, neglijate de investigația pedagogică), înseamnă o îngustare nejustificată, practic imposibilă și în principiu profund greșită a obiectului pedagogiei la aceste categorii de copii și adolescenți care nu reprezintă decît o mică parte a tinerei generații.

Unii dintre pedagogii adepți ai punctului de vedere că pedagogia rămîne știința educației tinerei generații precizează că, avînd în vedere educația copiilor, „înțelegem prin noțiunea de edu-

---

1 *Glavi ucebnika pedagoghiki, Obșcie osnovî pedagoghiki*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 11, 1962, p. 68.

cație numai acele influențe care se caracterizează printr-un anumit grad de organizare și sînt folosite pentru formarea generațiilor tinere într-o anumită direcție. Totalitatea influențelor la care în mod spontan este supusă tînăra generație din partea numeroșilor factori sociali și naturali noi nu o înglobăm în educație" [2]. Rezultă că studiul acestor influențe nu ar trebui să intre în sfera pedagogiei.

Este puțin probabil ca o asemenea tendință în delimitarea sarcinilor pedagogiei să poată deschide perspective teoriei și practicii pedagogice. De altfel, ea este mult devansată de conținutul vieții socialiste, care se caracterizează prin ofensiva elementului conștient, organizat și precis orientat pe toate coordonatele activității. Aceasta îngreuiază *foarte mult* delimitarea influențelor organizate și orientate de cele neorganizate și fără a avea un scop determinat.

Pe de altă parte, specificul vieții noastre de astăzi constă în aceea că mediul social nu se manifestă ca ceva străin, dăunător intereselor și scopurilor pe care le urmăresc școala și instituțiile educative pentru copii. Dimpotrivă, toată bogăția mediului social socialist — atmosfera generală de muncă constructivă, spiritul de eroism și abnegația care animă masele, plinătatea vieții politice, economice și culturale etc. ajută școala și aceste instituții să realizeze cu eficiență mult sporită educația copiilor și a tinerilor.

Principiul fundamental al legăturii școlii cu viața se exprimă în esență — după părerea pedagogului ceh dr. Kujal — în aceea că în socialism „întreaga viață și muncă se pedagogizează, crește influența directă a societății și a statului asupra tineretului, participarea lor nemijlocită la procesul educației" [3]. Or, influența societății asupra tinerei generații nu se realizează numai prin școală și prin rețeaua ramificată a instituțiilor educative. În aceste condiții, știința pedagogică nu poate lăsa în afara preocupărilor sale influențele exercitate asupra copiilor din partea diferiților factori, a întregului mediu social socialist. Dimpotrivă, ea are chiar sarcina să studieze și să generalizeze experiența acumulată în noua practică socială educativă, „să determine în mod științific care sînt influențele cele mai eficiente din punct de vedere pedagogic pentru realizarea educației elevilor de diferite vîrste" [4], să ajute pe cei care lucrează cu copiii în a organiza astfel viața acestora, încît ea să devină o adevărată „școală a educației", lor, în a folosi cît mai eficient tot ceea ce poate duce la formarea copiilor în conformitate cu cerințele sociale.

II. *A doua orientare* cu privire la obiectul pedagogiei consideră că *știința pedagogică trebuie să-și extindă domeniul de cercetare asupra educației omului, indiferent de vîrstă, că obiectul ei trebuie să-l constituie, deci, atît tinerii, cît și adulții.*

Argumentul principal în sprijinul acestei orientări se referă la faptul că formarea omului nu se încheie o dată cu absolvirea școlii, ci continuă și după aceea, ea fiind un proces neîntrerupt, care angajează ființa umană de la naștere pînă la moarte și care, prin esența sa, nu se termină niciodată, nu cunoaște limite de vîrstă.

---

[2] N. I. Boldîrev, B. P. Esipov, N. A. Konstantinov, F. F. Korolev, P. V. Titkov, P. N. Șimbirev, *Itoghi discussii o spețifiche vospitaniia kak obșcestvennogo iavleniia*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 4, 1952, p. 106.

[3] Bogumir Kujal, *Céskoslovenská zakladni devitiletá škola v etapè dovrseni socialismu a prechodu ke komunismu*, „Zakladni devitiletá škola", nr. 2, 1962, p. 4—96.

[4] *Loc. cit.*

Ideea educației permanente — concepută într-un anumit sens — este foarte veche. Încă Helvetius, în opera sa *Despre om*, reflecta asupra acestui fapt: „Continui să învăț. Instruirea mea nu s-a terminat încă. Cînd se va sfîrși? Atunci cînd nu voi mai fi susceptibil de ea, adică după moarte. Întreaga mea viață nu este, de fapt, decît o continuă educație" [5].

În societatea contemporană însă, educația permanentă devine un principiu, se impune ca o condiție obiectivă obligatorie a integrării oamenilor în viața economică și socială, a realizării lor ca energii creatoare, utile societății, deoarece „problemele vieții de azi nu pot fi dominate fără ajutorul educației ca însoțitoare a întregii vieți..., aceasta datorită uzurii, îmbătrînirii cunoștințelor" [6] într-o lume care evoluează cu o rapiditate și în proporții fără precedent.

Schimbările profunde survenite în condițiile de viață ale omenirii — a) revoluția tehnică-științifică și exigențele sporite ale producției; b) slăbirea sau chiar dispariția culturii tradiționale, mai ales în țările în curs de dezvoltare care au trebuit să se supună brusc procesului dublu de urbanizare și industrializare; c) adîncile prefaceri sociale; d) reducerea orelor de muncă și nașterea activităților în timpul liber ca fenomen social de masă; e) situația nouă a femeii în societate; f) creșterea din ce în ce mai rapidă a populației etc. — toate acestea, așa după cum s-a subliniat la cea de-a doua conferință mondială organizată de către UNESCO la Montréal, în 1960, cu tema *Educația adulților într-o lume în transformare*, impulsionează puternic dezvoltarea educației adulților în toate țările. Aceasta a devenit tot atît de importantă ca și educația școlară, fiind un instrument esențial de dezvoltare în orice țară. Rezoluția finală a conferinței menționează expres următoarele: „Educația adulților trebuie să fie recunoscută de toate popoarele ca un element normal, iar de toate guvernele ca un element necesar al sistemului învățămîntului din fiecare țară" [7].

Într-adevăr, dezvoltarea socială demonstrează, pentru fiecare popor și pentru fiecare membru al colectivității, necesitatea de a se ține în pas cu realizările epocii, prin însușirea cuceririlor științei și tehnicii, de a cunoaște, de a folosi și de a îmbogăți patrimoniul cultural al națiunilor și al întregii omeniri. Prin acțiunea largă și multilaterală de culturalizare și de educare a maselor, realizată de pe pozițiile umanismului integral, societatea își asigură premise solide pentru propășirea sa în ansamblu. Instruirea adulților devine o condiție indispensabilă a introducerii de noi mașini și echipamente de producție, a folosirii de noi materii prime, a perfecționării tehnologiei și organizării producției, a realizării procesului de producție din ce în ce mai complicat. În acest sens, însușirea cunoștințelor este o necesitate obiectivă, o sarcină pe toată viața.

Ce rol trebuie sau, mai bine-zis, poate să joace pedagogia în această activitate socială nouă — impusă la un moment dat de progresul social? În ce măsură problemele și sarcinile noi care se impun urmează a fi preluate și realizate de pedagogie ca știință și ca activitate practică? Aceasta desigur nu este o chestiune subiectivă dependentă de en-

---

[5] M. Helvetius, *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*, A. Londres M.D.C.C.L.XXXI, p. 11.

[6] B. Filipéova, J. Berka ș.a., *Activitățile în timpul liber ca domeniu de acțiune al educației adulților*. Referat ținut la Congresul consacrat timpului liber, organizat la Praga în 1964.

[7] *Déclaration de Montréal*, E.D./177 p. 9.

tuziasmul pedagogilor sau, dimpotrivă, de apatia, de slaba lor receptivitate față de ceea ce apare nou — în cazul în speță „educația adulților" (denumită și „culturalizarea adulților", „instruirea adulților", „munca ideologică-politică cu masele", „accesul maselor la cultura epocii" etc.). Răspunsul fundamentat îl poate da numai studierea științifică, aprofundată a acestui fenomen nou, cercetarea lui sub toate aspectele pentru a-i dezvălui esența, dinamica și tendințele, precum și cîntărirea atentă a posibilităților pe care le are pedagogia de a înfăptui, chiar de a coordona realizarea sarcinilor ce derivă pentru activitatea practică. În această privință, cîmpul de investigație se oferă încă din plin pentru a fi explorat.

Un alt argument adus în sprijinul tendinței de lărgire a obiectului pedagogiei dincolo de problematica educației tinerei generații — în afara celui referitor la implicațiile de ordin social-economic ale revoluției tehnice-științifice pe plan mondial — este pus în legătură directă cu scopul și sarcinile educației omului nou, al societății pe care o construim. Educația comunistă vizează pe toți membrii societății și sarcinile ei nu pot fi realizate numai în cadrul sistemului de învățămînt. Totodată, în perioada de trecere și în cea de construire a socialismului și comunismului educația are o importanță din ce în ce mai mare, acțiunea educativă asupra fiecărui membru al societății se intensifică puternic, iar diversele ei forme cuprind pe toți oamenii. Purtătoarele funcției educative a societății sînt nu numai școala și rețeaua instituțiilor create anume în acest scop, ci și întreprinderile productive, instituțiile, șantierul, unitățile agricole, organizațiile obștești, întreaga opinie publică.

Aceste realități incontestabile îi conduc pe unii dintre pedagogi să considere necesar a se revizui definiția tradițională a pedagogiei „Obiectul ei nu mai pot fi numai copiii. Viața a lărgit mult posibilitățile influenței pedagogice... Se pune problema lărgirii limitelor pedagogiei ca știință, a obiectului ei" [8].

În momentul în care se trece la conturarea acestor limite, la trasarea granițelor științei pedagogice, grupul aderent la această orientare nu mai rămîne omogen.

Se disting *două puncte de vedere*:

1) Unii pedagogi din Uniunea Sovietică precizează că educația adulților trebuie avută în vedere într-un anumit sens și arată cum văd raportul dintre pedagogie și aceasta, menționînd că menirea pedagogiei este să studieze „numai tipurile și formele organizate ale educației adulților (învățămîntul seral, universitățile de cultură etc.)" [9]. De asemenea și pedagogul ceh, dr. Kamil Skoda, face anumite precizări: „Se poate vorbi despre o activitate instructiv-educativă în rîndul adulților numai atunci cînd avem de-a face cu o acțiune constantă, intenționată, planificată din punct de vedere cultural, de regulă în forme instituționale, prin care se urmărește ridicarea nivelului cultural al oamenilor muncii folosindu-se metode instructiv-educative, forme și mijloace corespunzătoare" [10].

2) Alți pedagogi însă, extind sfera preocupărilor pedagogiei asupra întregului ansamblu de influențe și acțiuni pe care le exercită asupra omului existența cotidiană, producția, colectivitatea, diferitele forme ale artei, într-un

---

[8] N. K. Goncearov, *Nekotorîe teoreticeskie predposîlki sistemî vospitatelnoi raboti v şkole*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 5, 1965, p. 25.

[9] *Glavî ucebnika pedagoghiki. I. Obşcie osnovî pedagoghiki*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 11, 1962, p. 76.

[10] Kamil Skoda, *Pedagogia și educația adulților* (Traducere din revista „Pedagogika", nr. 6, 1963, Arhiva documentară a Institutului de științe pedagogice. Dos. nr. 2799, p. 2).

cuvînt întregul mediu social, inclusiv munca desfășurată în sînul maselor de partid, de stat, de organizațiile de masă etc. În acest mod de abordare a obiectului pedagogiei, care s-a manifestat în Uniunea Sovietică în deceniile al treilea și al patrulea (printre adepții faimoasei „teorii a dispariției treptate a școlii") se pleca de la sensul cel mai larg în care este vehiculată noțiunea de educație ca totalitate a influențelor organizate și neorganizate, sistematice și întîmplătoare, conștiente și spontane, directe și indirecte, exercitate asupra omului din partea mediului natural și social.

În această accepție educația este egală cu însăși viața omului, se dizolvă în procesul larg social de formare a omului, pedagogia își pierde orice contur, obiectul ei se confundă cu cel al altor științe, activitatea pedagogică se substituie altor activități practice sociale, ceea ce, în ultimă instanță, duce la desființarea pedagogiei ca știință și ca activitate cu specific bine determinat.

Acest punct de vedere a întîmpinat, firește, o puternică rezistență. O serie întreagă de pedagogi se opun categoric unei astfel de înțelegeri atît de largi a conceptului de educație și a obiectului pedagogiei. Astfel, de exemplu, pedagogul maghiar Juhàsz Ferenc face o distincție netă între „educație" — pe care o concepe „ca sistem de influențare conștientă, intenționată, pozitivă" [11], amintind că în orice limbă noțiunea de educație exprimă, fără echivoc, o acțiune conștientă, constructivă, orientată spre un scop precis, intenționată — și „formarea individualității" la care contribuie, pe lîngă educație, și alți factori din afara sferei ei. Polemizînd cu germanul Horn Hermann, care reunește acești factori sub denumirea de „educație funcțională" [12], pe lîngă „educația intenționată" (după expresia lui Horn), Ferenc susține că rațiunea însăși cere să fie excluse din noțiunea pozitivă de educație elementele care nu au caracter voit și intenționat.

Autorul sovietic S. Kovalev apreciază ca fiind o mare greșeală să se confunde „educația" omului cu „formarea" lui. „Formarea personalității, scrie el, are loc sub influența tuturor laturilor existenței sociale, în procesul activității sociale practice a omului. Acesta este un proces istoric, firesc. Prin educație însă, înțelegem influențarea conștientă asupra oamenilor din partea unui alt grup de oameni, cu scopul de a cultiva anumite însușiri" [13].

Și alți pedagogi vorbesc despre „procesul formării sociale a oamenilor, care se desfășoară sub influența tuturor condițiilor înconjurătoare" [14] deosebindu-l de procesul educației.

Analiza științifică a acestor două realități, pentru a stabili dacă ele sînt identice sau nu, și dacă nu, a dezvălui ce le este comun și ce constituie specificul fiecăreia, ajungerea la un limbaj comun asupra a ceea ce este și ceea ce nu este educație în viața socială (ne referim chiar la limbajul strict pedagogic, lăsînd la o parte înțelesurile termenului din vorbirea curentă, prin care, în ultimă instanță, se desemnează absolut orice ține de relațiile omului cu mediul înconjurător), precizarea a ceea ce înseamnă educație în raport cu copiii și în

---

[11] Juhàsz Ferenc, *Tervezhető-e a nevelés?* „Pedagogiai Szemle", nr. 11, 1962, p. 157.

[12] Horn Hermann, *Erziehung als unplanbares Gescheien*, „Bildung und Erziehung", 15 Ig., August 1962, nr. 8, 457/1.

[13] S. Kovalev, *Kommunisticeskoe vospitanie trudeașcihsea* Izd. soțialno-economiceskoi literaturî. M., 1960, p. 16.

[14] *Pedagogia*, Manual sub redacția I. T. Ogorodnikov și P. N. Șimbirev, Editura didactică și pedagogică, București, 1952, p. 15.

raport cu adulții constituie condiția primordială, fundamentală pentru a soluționa problema obiectului științei pedagogice. Prin suprapunerea sau dizolvarea lui în acela al altor științe, prin lărgirea nejustificată a atribuțiilor, practica educativă poate să nu aibă de cîștigat nici chiar în ce privește copiii.

Cheia înțelegerii problemelor referitoare la „formarea" și la „educația" omului ne-o dă învățătura marxist-leninistă care a dezvăluit și în această privință adevăruri incontestabile. Astfel, una din tezele clasicilor marxismului este aceea că munca l-a creat pe om. „În procesul muncii, transformînd natura pentru a-și procura cele necesare traiului, el (omul, n.a.) își pune în mișcare forțele sale naturale: mîinile și picioarele, capul și degetele. Acționînd asupra naturii înconjurătoare și transformînd-o el își transformă în același timp propria sa natură" [15].

Cît trăiește, omul este determinat să desfășoare o anumită activitate, să „pună în mișcare" — după expresia lui Marx — forțele sale naturale — fizice și spirituale. Prin exersare, acestea se modifică, se dezvoltă, se perfecționează continuu în procesul adaptării omului la noi și noi operații de muncă, la forme de activitate din ce în ce mai complicate. „Oamenii, dezvoltînd producția lor materială și relațiile lor materiale, modifică o dată cu această realitate a lor și gîndirea lor și produsele gîndirii lor" [16]. În muncă, în activitate, omul își însușește necontenit o experiență, dobîndește cunoștințe, își dezvoltă capacitățile, își formează anumite însușiri, acest proces avînd loc nemijlocit (în practica fiecăruia) și mijlocit (pe calea experienței acumulate și transmise din generație în generație). Dezvoltarea omului, formarea personalității lui este un rezultat inevitabil al muncii. Se poate spune că ea acționează ca o puternică forță educativă. În acest sens, întreaga viață și activitate a omului este în același timp și „educația" lui (dacă folosim termenul în sensul cel mai larg).

În acest context se naște în mod firesc întrebarea: în ce fel, cum poate pedagogia să-și asume sarcina „urmăririi" și „coordonării" influențelor pe care le exercită asupra omului toți factorii, întregul ansamblu al relațiilor sociale care îl formează, îl educă, care, după cum arată Marx, constituie esența ființei umane? Practic, cum se întrevede realizarea în fapt a unei asemenea sarcini?

Un răspuns satisfăcător nu se poate da, oricît de mult ar dori unii ca știința pe care o slujim să aibă un asemenea rol.

Problematica pe care o ridică dezvoltarea omului, formarea personalității lui, este atît de vastă și de complexă, încît afectează absolut toate științele. Nici disciplinele tehnice cele mai specializate nu pot neglija elementul om — cu particularitățile lui în continuă dezvoltare — în proiectarea și construirea sistemelor om-automat.

Evident, pedagogia nu poate rămîne în urma vieții, nu poate ignora noile descoperiri ale celorlalte științe referitoare la om și la societate și nici nu poate să nu țină seama de noua practică socială. Incontestabil, ea trebuie să-și aducă contribuția la formarea personalității în conformitate cu exigențele sociale. Alături de alte științe ea are, totodată, sarcina să participe masiv, mai eficient, la construirea noii societăți, la realizarea sarcinilor revoluției culturale. Dar nu pe această cale.

Fără a subaprecia cîtuși de puțin importanța deosebită a formării omului dincolo de vîrsta școlarității, fără a diminua rolul crescînd al educației în societatea socialistă, cei mai mulți pedagogi își ex-

---

[15] K. Marx, Fr. Engels, *Socineniia*, vol. 23, p. 188—189.

[16] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. 3, E.P., 1958, p. 27.

primă îndoiala că aceasta trebuie să afecteze obiectul pedagogiei ca știință, avînd ca urmare cuprinderea problemelor privind activitatea în rîndul adulților, nici chiar pe cea care se desfășoară în formele instituționale de instruire și educare, argumentînd că deosebirile calitative dintre educația tinerei generații și educația adulților nu permit contopirea acestor două categorii de fenomene într-o singură știință. La acest punct de vedere subscriu atît reprezentanți ai pedagogiei tradiționale, cît și dintre cei care cercetează în mod special problemele educației adulților, ceea ce ni se pare deosebit de semnificativ.

Cum să se numească *noua* disciplină care să se ocupe de problemele instruirii și formării adulților, în ce raport este ea față de pedagogia tradițională și față de alte științe, aceasta este o altă problemă în privința căreia se discută mult. Așa, de exemplu, pedagogul german Franz Pöggeler, elvețianul H. Hanselman, iugoslavul B. Samolovcev și alții susțin ca pedagogia să rămînă teoria educației tinerei generații, iar teoria educației adulților să constituie obiectul unei științe independente, denumite andragogie. B. Samolovcev [17] consideră că dezvoltarea andragogiei ca știință a ajuns atît de departe, încît se poate vorbi astăzi despre diferitele ei ramuri, cum ar fi andragogia militară, andragogia socială.

Pedagogii cehoslovaci Tomas Trnka, Bedrich Psir, Kamil Skoda ș.a. vorbesc despre o teorie generală a educației, despre o pedagogie generală, precizînd că pedagogia adulților este o ramură distinctă cu obiect, metode și mijloace proprii de cercetare.

Germanul Alvin Diner apreciază ca impropriu termenul de andragogie (andros=bărbat), propunînd denumirea de antropogogie (antropos=om).

Termenul de antropogogie a fost introdus de pedagogul sovietic I. N. Medînski, încă din 1920, el avînd în vedere problematica teoriei generale a educației omului față de care pedagogia este o disciplină mai îngustă. Același punct de vedere — că pedagogia este o parte a teoriei generale a educației — îl susține și S. Kovalev în ampla sa lucrare citată mai înainte.

Propunîndu-și să analizeze problemele teoriei marxist-leniniste a educației comuniste a oamenilor muncii, Kovalev stabilește o serie de cerințe ce decurg din această teorie. Prima cerință constă în schimbarea existenței sociale, ca o condiție fundamentală a dezvoltării conștiinței oamenilor; a doua cerință constă în dezvoltarea practicii sociale a oamenilor muncii prin mobilizarea lor la transformarea existenței, la lupta pentru comunism, ca mijloc hotărîtor al dezvoltării lor spirituale, al educației lor; a treia cerință constă în unirea experienței nemijlocite a maselor dobîndite în activitatea de producție și a luptei de clasă duse de proletariat și de toți oamenii muncii cu datele științei marxismului, în introducerea în mase a teoriei revoluționare, această cerință decurgînd din importanța uriașă pe care o are teoria revoluționară pentru educația maselor; a patra cerință constă în lupta împotriva oricărei ideologii străine, dușmănoase proletariatului și tuturor oamenilor muncii.

Cerințele respective — arată Kovalev — nu pot fi satisfăcute de nimeni altcineva decît de partidul marxist-leninist al clasei muncitoare. Argumentînd de ce numai partidul comunist este unica forță capabilă de acest lucru și arătînd cum anume acționează el, Kovalev conchide că nici nu poate fi vorba despre educația comunistă a maselor fără activitatea partidului comunist — educatorul oamenilor muncii.

---

[17] B. Samolovcev, *Zagadnienie nazwy nauki o ksztalceniu i wychowaniu doroslych*, „Oswiata doroslych", nr. 5, 1960, p. 261.

Referitor la deosebirile calitative de conținut între educația tinerei generații și educația adulților, întîlnim în presa de specialitate considerații deosebit de interesante. Astfel, prof. Ogorodnikov [18] arată că specificul vîrstei tinerei generații și al procesului de educație la această vîrstă justifică pe deplin dreptul la o existență proprie a unei științe care să se ocupe de această, și numai de această activitate socială — pedagogia. Un element specific — după părerea lui — este faptul că în cazul tinerei generații educația urmărește „pregătirea" pentru viață a copiilor și tinerilor, „maturizarea" lor fizică și psihică. Educația adulților care au atins de-acum un anumit „grad de maturizare" urmărește cu totul altceva și se desfășoară cu totul altfel. Dacă în cazul copiilor se urmărește ca ei să poată desfășura în viitor o variată activitate de cunoaștere, să poată munci și participa la viața socială, în cazul adulților importanța deosebită o are lărgirea orizontului social-politic și ridicarea calificării științifice-tehnice în legătură nemijlocită cu activitatea socială efectivă a omului.

În privința scopului și conținutului „educației" adulților (care, evident, diferă de cele ale educației tinerei generații), nu există nici un fel de opinii divergente. Acest fapt este atestat de cele două conferințe mondiale consacrate educației adulților de la Elseneuer (1949) și de la Montréal (1960), de o serie de materiale susținute la alte întîlniri internaționale sau publicate în presă. Într-o formulare sintetică la o asemenea întîlnire, prof. dr. Stanciu Stoian a arătat precis care este scopul educației adulților: „Scopul educației adulților este ridicarea și menținerea continuă la un nivel cît mai ridicat, indicat de cerințele vremii, a tuturor bărbaților și femeilor, printr-o cît mai egală distribuire a bunurilor culturale, realizînd tot mai mult ștergerea diferențelor esențiale dintre munca fizică și cea intelectuală, dintre intelectuali și mase, asigurînd totodată fiecărui individ o cît mai ușoară mișcare în cîmpul muncii și al vieții sociale în genere, eliberîndu-l de teama că poate deveni la un moment dat inutil și izolat" [19]. „Din acest scop general — scrie în altă parte prof. dr. Stanciu Stoian — decurg trei sarcini importante de îndeplinit în cadrul muncii cultural-educative de masă: 1. continuarea și completarea educației și instrucției pentru cei care nu și-au putut realiza acest lucru în copilărie și tinerețe; 2. ținerea omului adult la curent cu știința și tehnica modernă; 3. propagarea permanentă a spiritului de responsabilitate față de patrie, față de problemele mari ale vieții" [20].

Referindu-se la specificul educației tinerei generații, pedagogul japonez T. Yagava, în lucrarea sa *Pedagogia populară* [21], arată că pedagogia — ca știința care se ocupă de studiul copilului — trebuie să descopere contradicțiile care au loc în dezvoltarea acestuia și să găsească căile înlăturării lor. Aceste contradicții se manifestă în procesul de învățămînt și sarcina pedagogiei este să studieze întregul complex de probleme legate de învățămînt, funcția lui fiind de a transmite elevului elementele „de-

---

[18] I. T. Ogorodnikov, *Aktualnîe problemî naucino-pedagoghiceskih issledovanii*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 3, 1965, p. 3.

[19] Stanciu Stoian, *Progresul social și educația adulților*, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1957, p. 17.

[20] Stanciu Stoian, *Sistemul muncii cultural-educative de masă, Rolul cadrelor didactice în promovarea lui*. „Revista de pedagogie", nr. 5, 1965, p. 12—13.

[21] T. Yagava, *Narodnaia pedagoghika*. Rezumat în revista „Pedagoghika i narodnoe obrazovanie v zaruhejnîh, stranah". Sbornik referatov nr. 386—478, p. 22, M. 1960.

finitive" ale cunoștințelor, de a-i forma noțiuni de morală, de a-i dezvolta calități morale.

O altă trăsătură specifică a educației tinerei generații care o deosebește esențial de educația adulților se referă la locul și rolul educației în viața omului. După cum remarcă Ogorodnikov, în cazul copiilor și al tinerilor, educația cuprinde într-o măsură mult mai mare viața și activitatea lor decît în cazul adulți or. Cu cît omul este mai angrenat în viața socială, cu atît crește mai mult rolul activității proprii în formarea personalității sale. Putem spune, cu alte cuvinte, că centrul de greutate se mută de pe procesul educației special organizat pe participarea activă, creatoare a omului însuși la viața și la activitatea societății. La Congresul de la Praga consacrat problemelor timpului liber al omului modern, s-a arătat că educația adulților este condiționată de sfera timpului liber în care se mișcă omul și care determină atitudinea sa și raporturile sale față de educație, s-a vorbit despre o pedagogie a timpului liber.

La aceste trăsături distinctive se mai pot adăuga și altele. Așa de exemplu, dacă avem în vedere că, potrivit tezei materialismului istoric, oamenii sînt elementul principal al forțelor de producție ale societății, urmează că în sistemul vieții sociale, tînăra generație este de fapt schimbul de mîine al generațiilor care, în virtutea legilor biologice, ies din producție și din viață. Educația tinerei generații deci, din punctul de vedere al menirii sale sociale, nu este, în ultimă instanță, altceva decît procesul formării copiilor pentru a deveni elementul principal al forțelor de producție, oameni capabili să înlocuiască generația anterioară în desfășurarea activității social-productive. Funcția socială a educației de a fi mecanismul de înlocuire a unei generații cu alta, mijlocul de creare a omului ca viitor element principal al forțelor de producție, este specifică numai educației tinerei generații. Educația adulți lor, este de la sine înțeles, nu vizează același lucru, pentru că adultul este deja un creator de bunuri materiale și spirituale. Prin educația adulților se urmărește altceva și anume creșterea forței productive a muncii. Problema se pune ca adultul să devină pe deplin conștient de menirea și de rolul său în societate, să se afirme din plin pe plan social, economic, cultural, să fie mai creator, mai activ.

Din funcția diferită a educației la cele două generații se desprind o serie întreagă de elemente calitativ deosebite cu privire la scopul, sarcinile, conținutul, organizarea, formele și mijloacele de realizare în cazul copiilor și în cazul adulților, care pot constitui obiectul unui studiu întreg.

Chiar dacă ne oprim aici, un lucru se impune în mod categoric, și anume: de modul cum vor fi rezolvate problemele educației tinerei generații va depinde în foarte mare măsură stabilirea scopului, sarcini lor, conținutului și organizării „educației" adulților. Realizarea la nivel corespunzător a sarcinilor educației tinerei generații va duce la ridicarea pe o treaptă calitativ superioară a educației adulților, îi va imprima o altă orientare, un alt conținut. De aceasta depinde ca educația adulților să însemne o continuare a educației copii lor și adolescenților, la care, de bună seamă, și pedagogia să aibă de spus un cuvînt important.

De asemenea, merită a fi reținut și faptul că educația tinerei generații are o asemenea importanță pentru progresul continuu al societății și sarcinile pe care le ridică ea în condițiile construirii socialismului și comunismului sînt atît de mari și de complexe, încît pedagogia, chiar în accepția sa tradițională, are po-

sibilități practic nelimitate pentru a desfășura o activitate constructivă, creatoare — teoretică și practică — în folosul societății. Pedagogiei i se deschid perspective uriașe pentru a se dezvolta și a se perfecționa în așa fel, încît să dobîndească un loc de prestigiu în știința mondială și să-și aducă din plin contribuția efectivă la realizarea sarcinilor revoluției culturale, la construirea noii societăți.

VALENTINA FILIPESCU

ÎN LEGĂTURĂ CU PREDAREA PREDICATULUI LA CLASELE V—VIII

Predarea predicatului constituie o temă deosebit de importantă, deoarece ea stă la baza înțelegerii numeroaselor probleme ale sintaxei propoziției și frazei.

Predicatul este centrul propoziției [1], esența ei [2], singurul membru al propoziției absolut indispensabil pentru existența acesteia [3]. De aceea, de la el trebuie să pornim într-o analiză pentru ca să ne dăm seama de rolul celorlalți termeni ai propoziției [4].

Încercînd să stabilim un raport ierarhic între subiect și predicat, se poate spune că mai important este predicatul, deoarece prin el se realizează în mod obișnuit predicația, esența propoziției [5].

Raportul gramatical dintre cele două părți principale de propoziție are un aspect de inerență [6], o determinare reciprocă oglindită în modul de definire și un aspect de determinare-subordonare, a cărui expresie este acordul [7].

Manualele de limba română pentru clasele a V-a, a VI-a și a VII-a dau definiția predicatului astfel:

„Predicatul este partea principală de propoziție care arată ce face, ce este sau cum este subiectul" [8].

Este drept că majoritatea predicatelor arată ceea ce spune definiția de mai sus, dar elevii întîlnesc și alte situații în aceleași manuale: predicate exprimate prin verbe care arată existența, sau prin verbe la diateza pasivă, predicate formate cu ajutorul altor copulative decît *a fi*. De exemplu: „La cavalerie nu e tobă". (I. L. Caragiale); „Motoarele *au fost oprite*". (Al. Sahia); „Acolo, lîngă izvoară, iarba *pare de omăt*". (M. Eminescu). Nici unul dintre aceste predicate nu corespunde definiției. Consider că ar fi necesar ca în manualele claselor V—VIII definiția predicatului să fie: partea principală a propoziției care spune ceva despre subiect se numește predicat (după Acad. Iorgu Iordan).

Definiția corespunde noțiunilor prevăzute în programă pentru studierea predicatului în aceste clase și poate fi însușită temeinic de către elevi, dîndu-le posibilitatea să stabilească legături trainice cu cunoștințele de morfologie studiate.

---

1 Gh. Nedioglu, *Predicatul verbal*, „Limba română" nr. 3/1956.
2 *Gramatica limbii române*, ed. Acad. R.P.R., vol. II, 1963, p. 7.
3 Gh. Nedioglu, *lucrarea citată*.
4 Acad. Iorgu Iordan, *Limba română contemporană*, 1956, p. 531.
5 *Gramatica limbii române*, ed. Acad. R.P.R., vol. II, 1963, p. 74.
6 *Gramatica limbii române*, vol. II, p. 79 și Iorgu Iordan, *Limba română contemporană*, p. 533.
7 *Gramatica limbii române*, vol. II, p. 79.
8 *Manualele de limba română* cl. V—VI—VII, ed. 1964.

Manualele împart predicatele în: verbale și nominale, conform celor precizate în Gramatica limbii române[9]*.

Definiția predicatului verbal, în manualul clasei a V-a și a VI-a, este corespunzătoare cunoștințelor elevilor acestor clase: „Predicatul exprimat printr-un verb predicativ la un mod personal se numește predicat verbal." Sub definiție însă este scris: „Predicatul verbal răspunde la întrebarea *ce face?*" După cum se știe, verbele care arată starea sau existența pot forma singure predicatul, dacă sînt la moduri personale, dar nu răspund la întrebarea *ce face?* Faptul că nu răspund la asemenea întrebare nu poate constitui o piedică pentru a îndeplini funcția de predicat.

La clasa a VI-a ce vor spune elevii care au studiat diatezele verbului și au aflat că verbele la diateza pasivă sînt acelea care arată că „acțiunea făcută de altcineva trece asupra subiectului" ? (manual, pag. 205). Dacă acțiunea nu este făcută de subiect, verbele la diateza pasivă nu formează predicatul?

În manualele clasei a VII-a și a VIII-a, definiția predicatului verbal are aceeași lacună ca și la clasa a VI-a (clasa a VII-a, p. 267; clasa a VIII-a, p. 195).

Poate rămîne bună definiția predicatului verbal din manualul pentru clasa a V-a. Pentru clasa a VI-a se poate formula și o altă definiție: Predicatul care exprimă o acțiune făcută sau suferită de subiect se numește predicat verbal.

Pentru clasele a VII-a și a VIII-a s-ar putea formula definiția: Predicatul care este exprimat printr-un verb predicativ la mod personal sau prin cuvinte cu valoare de verb predicativ se numește predicat verbal.

Cred că manualele claselor a VII-a și a VIII-a supraîncarcă pe elevi atunci cînd introduc adverbele predicative, care comportă greutăți pentru a fi înțelese de elevii acestor clase. Predarea adverbelor predicative care nu primesc copulative presupune cunoașterea subordonatei subiective cerute de acestea. Asemenea subordonate sînt cunoscute de elevii clasei a VIII-a abia la sintaxa frazei. Experiența ne arată că înțelegerea predicației exprimate prin adverbe predicative fără copulative este destul de greoaie chiar la clasa a VIII-a. Programa claselor a VII-a și a VIII-a nu cuprinde studiul adverbelor predicative.

În concluzie: Predicatul care este exprimat printr-un verb predicativ sau prin cuvinte cu valoare de verb predicativ se numește predicat verbal. Predicatul verbal exprimă o acțiune făcută sau suferită de subiect, starea sau existența subiectului.

Gramatica limbii române a scos *existența* din notele definitorii ale verbului. Manualul clasei a VI-a (pag. 188) o mai păstrează încă. În limba română întîlnim verbe care exprimă existența: a exista, a se afla, a fi (cu sensul de a exista), a trăi, a se găsi. Deși *existența* nu figurează printre notele definitorii ale verbului (predicatului verbal), în Gramatica limbii române se vorbește despre verbul *a fi* care formează singur predicatul, cînd arată existența (vol. I, p. 207; vol. II, p. 99). Predicatele exprimate prin astfel de verbe artă existența subiectului.

La clasa a V-a (manual p. 215) și la clasa a VI-a (manual p. 235) difiniția

---

9 *Gramatica limbii române*, ed. Acad. R.P.R., vol. II, p. 96—105.

* V. Șerban, în *Curs practic de sintaxă a limbii române*, împarte predicatele după alte criterii. Autorul arată însă că lucrarea nu a fost confruntată cu ultima ediție a Gramaticii limbii române.

predicatului nominal ar trebui completată astfel: Predicatul alcătuit dintr-un nume predicativ și un verb copulativ *la mod personal* se numește predicat nominal.

În clasa a VII-a, la predicatul nominal se dă următoarea definiție: „Predicatul care arată cine, ce, sau cum este subiectul se numește predicat nominal". (manual p. 267).

Pe pagina următoare se dau exemple de alte verbe copulative:

„Mihai *a devenit* utecist"; Elena *pare* îngîndurată"; Colegii mei *n-au rămas* niciodată repetenți."

Predicatele nominale din aceste exemple nu par să arate ceea ce spune definiția de mai sus. Mihai *n-a fost* utecist, dar *a devenit* prin munca și calitățile sale. Elena *nu* este îngîndurată, ci numai pare. În manualul pentru clasa a VIII-a se dau aceleași indicații despre predicatul nominal ca și în manualul pentru clasa a VII-a.

Cred că ar fi fost mai bine ca autorii manualului să fi ținut seamă de cele spuse în Gramatica limibii române, vol. II, p. 99 și să fi formulat definiția astfel: Predicatul format dintr-unul sau mai multe nume predicative și un verb copulativ la un mod personal se numește predicat nominal.

Predicatul nominal califică sau identifică subiectul [10] cu ajutorul unui nume (substantiv sau substitutul lui) [11].

Dacă la clasele mici sînt utilizate întrebările pentru identificarea predicatului, în clasele mari este bine ca să le înlocuim treptat cu înțelegerea funcțională a relațiilor sintactice. Astfel, vom ajunge ca indentificarea predicatelor să nu fie o simplă operație mecanică, de răspuns la o anumită întrebare, ci rezultatul unui raționament, al unui proces de gîndire gramaticală. Cuvîntul X este predicat pentru că arată ceva despre subiect, nu pentru că răspunde la o întrebare.

Întrebările ne ajută uneori să verificăm raționamentul nostru. De exemplu, prin întrebarea *ce se spune despre?* putem controla justețea identificării predicatului. Nu putem însă stabili întrebări specifice fiecărui fel de predicat. În cazul propozițiilor cu predicate exprimate prin verbe sau prin expresii impersonale nu putem folosi întrebările.

La clasa a V-a programa și manualul pornesc de la noțiunea de predicat cunoscută din clasa a IV-a, lărgind apoi cunoștințele prin predarea predicatului verbal și nominal. Se predă numai predicatul verbal exprimat prin verbe la un mod personal. Predicatul nominal, în cadrul căruia se dau noțiunile de verb copulativ și de nume predicativ, se limitează la formele cu verbul copulativ *a fi* și cu nume predicative exprimate prin substantive și adjective. Elevii cunosc de la morfologie acordul adjectivului cu substantivul pe care îl determină. Aici rămîne să afle comportarea adjectivului ca nume predicativ.

Din cele șase ore prevăzute în programă pentru sintaxa propoziției nu putem rezerva decît o oră pentru predarea predicatului. Se face o lecție de comunicare. Pentru aceasta se recomandă elevilor să revadă cunoștințele despre moduri și timpuri, despre numărul și persoana verbului, despre verbe auxiliare. Aceasta ne va ajuta în munca pe care o desfășurăm în cadrul lecției pentru consolidarea noțiunilor de morfologie studiate. Se poate folosi următorul material:

---

[10] *Gramatica limbii române*, vol. II, 1963, p. 104.

[11] V. Șerban, *Curs practic de sintaxă a limbii române*, 1964, p. 63.

	Ce se spune despre subiect?	Prin ce este exprimat predicatul?	Felul predicatului
În vremi de restriște și jale,			
Străbunii *vegheau* pe ogor.	Ce face subiectul.	Verb: indicativ, imperfect	*Predicat verbal*
Pămîntul, din munți pînă-n vale,			
E plin de mormintele lor...	Cum este subiectul.	*Verb copulativ* e — indicativ prezent *nume predicativ*: adjectiv	*Predicat nominal*
Chiar fumul, din fabrici, subțire,			
Cînd lin se-*mpînzește* sub nori,	Ce face subiectul.	Verb: indicativ prezent	*Predicat verbal*
E cîntecul de înfrățire Al miilor de muncitori	Cine este subiectul.	*Verb copulativ*: e — indicativ prezent *nume predicativ*: substantiv.	*Predicat nominal*
Romanescu *este un băiețandru* mărunt.	Ce este subiectul.	*Verb copulativ*: este — indicativ prezent *nume predicativ*: substantiv.	*Predicat nominal*
La cavalerie *nu e* tobă.	Existența subiectului.	Verb *a fi* — predicativ indicativ, prezent.	*Predicat verbal*

La datele din dreapta textului se vor completa noțiunile de verb copulativ, nume predicativ, predicat verbal sau nominal, numai pe măsură ce aceste noțiuni sînt predate.

Definiția va cuprinde următoarele:

— Predicatul este o parte principală de propoziție care spune ceva despre subiect;

— Predicatul cuprinde un verb la un mod personal, care este însoțit uneori și de alte cuvinte.

Prin folosirea raționamentului la identificarea predicatului, vom reuși să prevenim greșeala pe care o fac unii elevi de a considera drept predicat numai verbul copulativ al predicatului nominal. Cînd se fac asemenea greșeli, punem elevii să citească subiectul și presupusul predicat, pentru a se convinge că acesta nu spune ceva concret despre subiect.

Încă din clasa a V-a e bine să obișnuim pe elevi cu recunoașterea formală a predicatului, urmată bineînțeles de verificare prin analiza logică și contextuală. „Existența obligatorie a unui verb la mod personal în predicat constituie caracteristica de formă a predicatului" [12].

În clasa a VII-a, se va arăta cum, chiar în cazurile cînd predicatul este exprimat prin interjecție verbală, acesteia i se atribuie valoare de verb. „Interjecția cu valoare de predicat înlocuiește verbul în limba vorbită, acțiunea exprimată de ea este subliniată printr-o miș-

[12] G. Beldescu, *Predicatul*, „Limba română" nr. 1/1955.

care exterioară adaptată. În asemenea cazuri, interjecția funcționează ca un verb defectiv, cu formă unică" [13].

Programa pentru clasa a VI-a nu prevede în plus decît nume predicative exprimate prin pronume și numeral, precum și acordul acestora cu subiectul.

Din 8 ore rezervate pentru sintaxa propoziției se pot folosi 2 ore pentru predicat: o oră pentru lecție de comunicare și o oră pentru lecție de formare a priceperilor și deprinderilor. În ambele ore se pot folosi exemple cuprinzînd: verbe la perfectul conjunctivului și al condițional-optativului, forme populare de viitor, verbe la toate diatezele. Asemenea exemple favorizează consolidarea cunoștințelor de morfologie despre verb.

La lecția de comunicare textele s-ar putea analiza astfel:

Textul de analizat:	Felul predicatului	Ce arată despre subiect
1. Cei tari *se îngrădiră* cu-averea și mărirea în cercul lor de legi.	*Predicat verbal*; exprimat prin verb la diateza reflexivă.	Acțiunea făcută și suferită de subiect
2. Greva *a fost declarată*.	*Predicat verbal*; exprimat prin verb la diateza pasivă.	Acțiunea suferită de subiect
3. *Să fie* bucurie și-năltare.	*Predicat verbal*; verbul a fi = a exista	Existența subiectului
4. Cu perdelele lăsate *Șed* la masa mea de brad.	*Predicat verbal*; verb la diateza activă	Starea subiectului
5. Munca *să fie slobodă*.	*Predicat nominal*; verb copulativ + nume predicativ = adjectiv	Cum este subiectul
6. Tu *ești Mircea?*	*Predicat nominal*; verb copulativ + nume predicativ = substantiv	Cine este subiectul
7. Apoi, eu *nu-s de-acelea*.	*Predicat nominal*; verb copulativ + nume predicativ = pronume	Cum este subiectul
8. Gălăciuc e *al șaselea* care *se prăbușește* cu puntea.	*Predicat nominal*; verb copulativ + nume predicativ = numeral	Cine este subiectul
	Predicat verbal; verb la diateza reflexivă	Acțiunea făcută și suferită de subiect
9. Aceasta *este* în adevăr o realitate.	*Predicat nominal*; verb copulativ + nume predicativ = substantiv	Ce este subiectul
10. Bătrînii *erau albi și posomoriți*.	*Predicat nominal*; verb copulativ + 2 nume predicative = adjective	Cum este subiectul

[13] *Ibidem.*

Pe baza analizei acestui material verbal vom putea stabili următoarele:

1. Predicatele conțin de regulă un verb la mod personal, însoțit sau nu și de alte cuvinte.

2. Predicatele verbale arată o acțiune făcută sau suferită de subiect, starea sau existența subiectului. Ele sînt exprimate printr-un verb la mod personal, indiferent de diateză.

3. Predicatele nominale arată caracterizarea subiectului (calificarea, clasarea sau identificarea lui). Predicatul nominal este format dintr-un verb copulativ și unul sau mai multe nume predicative. Verbul copulativ poate sta la ori ce mod personal și la ori ce timp. Numele predicativ poate fi exprimat prin: substantive, adjective, pronume, numerale și alte cuvinte.

4. Cînd verbul *a fi* arată existența, poate forma singur predicat și anume unul verbal.

În lecțiile de formare a priceperilor și deprinderilor, se pot discuta unele probleme dificile. O problemă de rezolvat la clasa a VI-a este aceea a deosebirii predicatelor nominale de predicatele verbale exprimate prin verbe la diateza pasivă. E necesar să reamintim elevilor ce arată diateza pasivă a unui verb și cum se formează. În analize, trebuie scos în evidență faptul că predicatele exprimate prin verbe la diateza pasivă arată acțiuni suferite de subiect, iar predicatele nominale exprimă anumite caracteristici atribuite subiectului. În asemenea situații, profesorul, folosind metoda demonstrației, va porni de la faptul că „acțiunea (verbul) este aceeași (la diateza activă sau pasivă) și numai raporturile dintre obiect și subiect se schimbă".[14]

În propoziția: „Motoarele au fost oprite", predicatul este: *au fost oprite*, acțiunea fiind exprimată prin verbul *a opri*, ca și în propoziția: „Muncitorii au oprit motoarele". Subiectul propoziției în care predicatul este exprimat prin verb la diateza pasivă devine complement direct în propoziția al cărei predicat are același verb la diateza activă. Predicatele verbale exprimate prin verbe la diateza pasivă sînt urmate de un complement indirect (de agent) cu rol de subiect *logic*: Demonstrația se poate face și schematic:

— *Diateza activă*: subiect → predicat → complement direct.

— *Diateza pasivă*: subiect ← predicat ← complement indirect (de agent)

Pentru lecția de formare a priceperilor și deprinderilor s-ar putea folosi exemplele:

1. „*Să fie* munca *slobodă* sub soare
Să fie bucurie și-nălțare".
(M. Beniuc)
(Să fie (slobodă) = verb copulativ; să fie (să există) = predicat verbal).

2. „Nu vom părăsi curtea și nici în uzină *n-are să intre* nimeni".
(Al. Sahia)

3. „Taci, leliță, că te-am căptușit eu; *îi mai pupa* tu și pe dracul de-acuma!" (I. Creangă).
(Predicate verbale exprimate prin forme populare de viitor).

4. *S-a întrunit* comitetul uzinei și greva *a fost declarată*.

„În cîteva minute motoarele *au fost oprite* și în toată clădirea *nu se aud* decît glasurile oamenilor care *părăsesc* lucrul grăbiți". (Al. Sahia). (Predicate verbale exprimate prin verbe la diateza pasivă, reflexivă și activă).

5. „Drumurile *sînt păzite* de soldați, dar nopțile *sînt întunecoase*". (Z. Stancu).
(Predicat verbal exprimat prin verb la diateza pasivă și predicat nominal).

La clasa a VII-a, programa prevede predarea verbelor copulative, înțelegîndu-se prin aceasta și alte verbe copulative în afara verbului *a fi*, precum și păr-

[14] *Metodica predării limbii române în școala generală de 8 ani*, 1964, p. 341.

țile de vorbire prin care poate fi exprimat numele predicativ. Manualul completează programa, specificînd că predicatele verbale pot fi exprimate prin verbe la moduri personale la orice diateză, locuțiuni verbale, adverbe sau locuțiuni adverbiale predicative și interjecții care arată o acțiune. Se pot face două lecții de comunicare: o lecție pentru predarea predicatului verbal, în care accentul trebuie să cadă pe înțelegerea predicatelor exprimate prin verbe la diateza pasivă (problemă cunoscută din clasa a VI-a, dar destul de dificilă), pe locuțiuni verbale și interjecții cu valoare verbală, și o a doua lecție pentru predicatul nominal, cu accent pe alte verbe copulative și pe numele predicative prevăzute în manual.

Pentru predarea predicatului verbal la clasa a VII-a, putem să folosim exemple asemănătoare cu cele de mai jos:

1. *Aș*[1] *vrea să*[2] *zbor* și rana din pulpă *nu mă lasă*[3]. (V. Alecsandri). — 1) verb conditional optativ-prezent; 2) verb conjunctiv prezent; 3) verb indicativ prezent
2. *Privește*[4] la ea, tovarășe Filip... (Al. Sahia). — 4) verb-imperativ
3. Eu *am*[5] *să*-i *înștiințez* că *am dat*[6] *lustru* bielei, că tot trupul ei *a fost*[7] *cărat* de mine cu podul rulant (Al. Sahia). — 5) verb-indicativ viitor popular; 6) locuțiune verbală; 7) verb-diateza pasivă
4. Noi, atunci, *am pîrlit-o*[8] *la fugă*. Iar el *zvîrrr!*[9] cu o scurtătură în urma noastră (I. Creangă). — 8) locuțiune verbală; 9) interjecție cu valoare predicativă.

Elevii întîmpină greutăți în analiza predicatelor exprimate prin locuțiuni verbale. Unii iau ca predicat numai verbul, alții socotesc locuțiunea verbală drept un predicat nominal. În analize, vom scoate în evidență faptul că ori ce locuțiune exprimă o acțiune sau o stare, ca ori ce verb, apoi că locuțiunile conțin în mod obligator un verb și că acest verb, deseori, nu mai are aceeași valoare semantică în cadrul locuțiunii, față de situația cînd formează singur predicatul. Putem analiza:

1) *Dă cinste-naltă* celor ce luptă (M. Beniuc)
(cinstește)
2) *S-a făcut lumină-n* sat (Folclor)
(S-a luminat)
3) *Nu-ți bate joc* de mine (Folclor)
(Nu batjocori)
4) Noi, atunci, *am pîrlit-o la fugă* (I. Creangă)
(am fugit)

Vom face exerciții de înlocuire a locuțiunilor verbale cu verbe corespunzătoare ca sens, ajutînd astfel pe elevi să înțeleagă că locuțiunea verbală este echivalentă cu un verb și că pentru aceasta predicatul exprimat prin locuțiune verbală trebuie considerat predicat verbal.

La fel vom proceda cu predicatele exprimate prin interjecții cu valoare verbală. Se pot face exerciții de înlocuire a acestora cu verbe corespunzătoare. Exemplu:

1. Pupăza *zbirr!* (a zburat) pe-o dugheană (I. Creangă).

2. Eu, atunci, *haț!* (apuc) de sumanul moșneagului să-mi plătească pupăza (I. Creangă).

Trebuie să ținem seama de faptul că: „Pentru a lămuri problema mijloacelor de exprimare a predicatului verbal, se recomandă profesorului să reducă toate

aceste mijloace la verb, pentru că numai așa elevii vor înțelege mai ușor de ce sînt grupate în această categorie" [15].

În lecția despre predicatul nominal, exemplele vor cuprinde verbe copulative diferite, iar numele predicative vor fi exprimate prin toate părțile de vorbire cerute de programă (substantiv, adjectiv, pronume, numeral, verb la infinitiv sau supin și adverb); de exemplu:

	Ce arată despre subiect	Verbe copulative	Nume predicative
1. „Omul trist *este dușmanul* lui însuși și al omenirii." (B. Șt. Delavrancea)	Identitatea subiectului	*este* = indicativ prezent	*dușmanul* substantiv comun
2. „Bocancii lui Bozan *păreau niște broaște*" (Al. Sahia)	Însușirea subiectului	*păreau* = indicativ imperfect	*niște broaște* substantiv comun
3. „Crestele munților *par aprinse*" (Al. Vlahuță)	Însușirea subiectului	*par* = indicativ prezent	*aprinse* adjectiv
4. „Apoi doar eu *nu-s de ace'ea* care crede el" (I. Creangă)	Însușirea subiectului	*s* (sînt) = indicativ prezent	*de ace'ea* pronume cu prepoziție
5. „Dar noi *sîntem* numai *nouăsprezece* și asta-*i o oaste* întreagă" (C. Negruzzi)	Identitatea subiectului clasarea subiectului	*sîntem* = indicativ prezent *i* (este) = indicativ prezent	*nouăsprezece* numeral *O oaste* substantiv comun
6. „Ce a scos din voi Apusul, cînd nimic *nu e de scos*". (M. Eminescu)	Însușirea subiectului	*e* (este) = indicativ prezent	*de scos* verb la supin
7. „Vezi satul ista mare și frumos? *Se cheamă Grumăzești*". (I. Creangă)	Identitatea subiectului	*se cheamă* = indicativ prezent	*Grumăzești* substantiv propriu
8. „Și copiii vor ajunge robii lor". (Al. Russo)	Clasarea subiectului	*vor ajunge* = indicativ viitor	*robii* substantiv comun

Se poate arăta elevilor că modul și timpul verbului copulativ arată felul cum este atribuită și timpul cînd este atribuită caracteristica subiectului; de exemplu, în propoziția „Eu *sînt fruntaș* în producție", predicatul arată că însușirea este atribuită subiectului în mod sigur și în momentul vorbirii. În fraza: „Eu *aș fi fruntaș* în producție, [1] dacă mi-aș schimba stilul de muncă [2]", predicatul propoziției 1 arată o însușire atribuită subiectului tot în momentul vorbirii, dar condiționată de realizarea acțiunii din propoziția 2.

Programa pentru clasa a VIII-a nu adaugă nimic la predicat față de preve-

[15] *Metodica predării limbii române în școala generală de 8 ani*, 1964, p. 342.

derile pentru clasa a VII-a. Consider necesar ca, pe lîngă revederea cunoștințelor din clasa a VII-a, să folosim exemple cu verbe și expresii impersonale, formele inverse de la perfectul compus și viitor, prezentul istoric. Acestea vor aduce o notă nouă în predarea predicatului și vor contribui la consolidarea noțiunilor studiate la verb. La clasa a VIII-a, se poate discuta mai mult cu elevii asupra valorii stilistice a diferitelor forme prin care poate fi exprimat predicatul, asupra modului cum se disting între ele predicatele exprimate prin verbe la diateza pasivă, expresii impersonale, locuțiuni verbale. Se face o lecție de formare a priceperilor și deprinderilor.

La clasa a VIII-a sînt absolut necesare exemplele variate pentru a reaminti elevilor cele studiate în clasele anterioare și a aduce noul prin numeroase forme de exprimare a predicatului.

Unele dificultăți sînt ridicate de lipsa predicatului sau a unor elemente din componența lui. În asemenea cazuri, vom solicita judecata elevilor pentru completarea lipsurilor. Se pot analiza:

1. Comedia s-a isprăvit.
   De-acu (mergem) la altă poartă.
   (St. O. Iosif)
2. ...uită-te la ea bine, ce nouă și ce frumoasă (e) (Al. Sahia)
3. Opinca-i era spartă, căciula (era) desfundată... (V. Alecsandri)
4. Noi? (vrem) bună pace! și de n-o fi cu bănat
   Domnul nostru-ar vrea să vază pe măritul împărat. (M. Eminescu)

Se întîlnesc destul de des cazuri cînd numele predicativ este exprimat prin substantiv în cazul genitiv, deși, obișnuit, el stă în cazul nominativ. Exemplu: *Cartea este a școlarului.* În asemenea cazuri, elevii socotesc „a școlarului" în funcție de atribut și nu se gîndesc să-l considere nume predicativ, pentru că în manuale se arată că substantivele cu funcție de nume predicativ sînt în cazul nominativ. Elevii vor fi îndrumați să facă verificarea predicatelor nominale asemănătoare cu exemplul de mai sus, explicîndu-li-se că funcția genitivului este de a indica un raport posesiv. În exemplul: „Șoimărești *au fost* trup și suflet *ai* (oamenii) *lui Tomșa*" (M. Sadoveanu), nume predicativ în genitiv este, de fapt, numele obiectului posedat (oamenii) și nu al posesorului (lui Tomșa). Obiectul posedat este indicat prin articolul posesiv (ai) care poate fi socotit aici ca avînd valoare pronominală" [16].

Uneori, numele predicativ apare cu prepoziție. Prepoziția la substantivul din numele predicativ indică în general elipsa numelui predicativ real; ea aparține unui determinant al acestuia. Chestiunea numelui predicativ exprimat printr-o parte de vorbire nominală se rezolvă pe baza funcțiunii fundamentale. Nominativul este cazul firesc, dar situațiile din limbă dovedesc o extindere a elipsei gramaticizate și, prin aceasta, deplasarea capacității de caracterizare și pe alte cazuri. În asemenea situații, pentru că lipsa nu mai este resimțită de vorbitor, funcția de caracterizare este preluată de partea de vorbire în genitiv sau, mai ales, de partea de vorbire cu prepoziție. De pildă, nu spune nimeni (și nici nu se gîndește că s-ar putea spune) „poarta e poartă de fier" sau „fata e fata lui". În multe cazuri prepoziția nu anunță o elipsă, ci intră ca element în structura unor construcții specifice [17].

Ordinea gramaticală într-o propoziție cu predicat nominal este în general: subiect — verb copulativ — nume predicativ. Normele topicii nu sînt însă absolute; în anumite împrejurări, ordinea indicată poate fi răsturnată fără ca, prin aceasta, să se schimbe și calitățile în

---

16 G. Beldescu, *Contribuții la cunoașterea numelui predicativ*, 1957, p. 50.
17 G. Beldescu, *Lucrarea citată*, p. 109.

773

propoziție. În asemenea situații, funcțiile topicii sînt preluate de accentul muzical (de intonație). Numele predicativ exprimat printr-un substantiv în cazul nominativ poate fi confundat cu subiectul:

— „O luptă-i viața" (G. Coșbuc).

— „Cele mai vechi amintiri ale lui Crișan erau: o călătorie, o femeie tînără, mama lui. (C. Chiriță).

— Spaima lor era lăstunul.

Aici, atenția trebuie să fie îndreptată asupra accentului muzical, care cade pe factorul caracterizant (numele predicativ). Elevii vor cunoaște că se ajunge la confuzii pentru că subiectul și numele predicativ stau în același caz (nominativ). Analiza logică și contextuală îi vor ajuta să vadă unde cade accentul, care este partea propoziției ce atribuie o caracteristică subiectului.

★

Pentru consolidarea cunoștințelor este utilizată des metoda exercițiilor. Este bine să ținem seama ca exercițiile să nu se limiteze numai la recunoașterea simplă a predicatului, ci să folosim exerciții cu caracter creator, mai ales la clasele a VII-a și a VIII-a.

Ca exerciții de recunoaștere, pe lîngă recunoașterea simplă (identificați și subliniați predicatele), se pot da exerciții:

— *de recunoaștere și de caracterizare:* identificați predicatele, arătați felul lor, prin ce sînt exprimate și ce spun despre subiect;

— *de recunoaștere și de grupare:* subliniați cu o linie predicatele verbale și cu două linii predicatele nominale; sau: scoateți pe două coloane predicatele după felul lor;

— *de recunoaștere și de disociere:* scoateți pe 2 coloane predicatele verbale exprimate prin verbe la diateza pasivă și predicatele nominale;

— *de recunoaștere și de motivare:* motivați felul fiecărui predicat și indicați prin ce este exprimat și ce spune despre subiect.

Ca exerciții cu caracter creator se pot folosi:

— *Exerciții de modificare:* Înlocuiți predicatele verbale exprimate prin locuțiuni verbale, prin verbe corespunzătoare locuțiunilor.

— *Exerciții de completare:* Completați textul cu predicatele corespunzătoare.

— *Exerciții de exemplificare:* În acest caz este bine să ne ferim a lăsa elevii să dea exemple stereotipe. Chiar în exemplificările libere să se ceară aplicații la domenii cît mai variate: alcătuiți propoziții cu predicate verbale exprimate prin verbe la toate modurile personale. Aceste exerciții se pot lărgi:

— alcătuiți propoziții în care numele predicative să fie substantive.

— găsiți cîte un predicat verbal și unul nominal potrivit fiecăruia din subiectele: școlarul, muncitorul, soarele.

— alcătuiți o propoziție avînd predicatul asemănător ca înțeles cu cel din propoziția: „Tăciunii-n vatră dau lumină" *.

Se poate cere elevilor să întocmească scurte compuneri în care să existe predicate cît mai variate. La aceste compuneri vom veghea ca elevii să evite construcțiile artificiale, folosite numai de dragul de a obține varietatea predicatelor.

Exercițiile date elevilor vor cuprinde elementele scoase de noi în definiție sau în concluzie, urmărind consolidarea cunoștințelor. Exemplele date mai sus pot fi mult îmbogățite de către fiecare cadru didactic.

Deși în ultima ediție a manualelor școlare problema exercițiilor a fost mult îmbunătățită, mai pot fi încă făcute unele modificări.

---

* Tipurile de exerciții au fost luate din lucrarea *Tipuri de exerciții în predarea limbii române*, de G. Beldescu, apărută în *Probleme de metodică, limbă și literatură*, E.S.D.P., 1960.

În manualul clasei a VI-a, se prevăd exerciții de tipul: „Găsiți *în textele de lectură literară studiate* trei predicate verbale (unul la diateza activă, altul la diateza pasivă și al treilea la diateza reflexivă)", (exercițiul 1, pagina 236) sau: „Găsiți *în textele studiate* două propoziții în care verbul *a fi* să fie predicativ". Verbele la diateza pasivă și cazul cînd *a fi* formează singur predicatul se întîlnesc mult mai rar decît verbele la diateza activă și reflexivă sau copulativul *a fi*. Elevii vor cerceta textele studiate. În caz fericit, cîțiva vor găsi exemplele cerute în exerciții, dar majoritatea vor părăsi tema sau o vor face de mîntuială. Cît timp se pierde cu această căutare? Care sînt rezultatele? N-ar fi mai bine ca asemenea exerciții să indice o anumită lectură sau chiar numai o parte a lecturii, fiind formulate astfel: „Găsiți *în opera literară* «Revoltă în port» trei predicate..."?

La clasa a VII-a, textul 3 a (pagina 270) e instructiv prin prezentarea unei topici deosebite a predicatului nominal: „... Dar ești tu vrednic, bre Niculăeș..." (M. Sadoveanu).

★

Problemele ridicate de predarea predicatului sînt numeroase și articolul de față nu poate avea pretenția să le fi epuizat.

Contribuie la rezolvarea acestor probleme pregătirea, conștiinciozitatea și măiestria pedagogică a cadrului didactic care predă. E necesar să gîndim suficient la sistematizarea materialului, pentru ca noțiunile să fie înțelese.

Varietatea exemplelor va contribui la o cunoaștere temeinică a predicatului și-i va convinge pe elevi că de fiecare dată mai au ceva de învățat, stimulîndu-le interesul. De asemenea va face cunoscută elevilor larga posibilitate de exprimare pentru nuanțarea vorbirii. Aceasta va putea constitui încă un mijloc de îmbunătățire a exprimării lor orale și în scris.

Prof. N. MIHĂILESCU
Roznov, raionul Piatra-Neamț

UNELE PROBLEME ALE PREDĂRII LIMBILOR STRĂINE

1. — Un gînditor și pedagog de talia lui I. A. Komenski constata pe la începutul secolului al XVII-lea greutățile întîmpinate de elevi în învățarea limbii latine, arătînd că: „abia după 15 sau 20 de ani, pot să pronunțe ceva latinește și atunci numai cu ajutorul gramaticii și al dicționarului și încă nu fără întîrziere și nesiguranță" [1].

Constatarea aceasta, sub alte aspecte, era de fapt mai veche. Komenski include printre cei care „s-au plîns împotriva acestei stări de lucruri „bărbați ilustri" ca Vives, Erasmus și alții. Dar nimeni pînă la el nu a surprins cu atîta profunzime consecințele unor metode defectuoase în studierea limbilor străine — absurditatea unui sistem falimentar. „Cei mai mulți dintre cei care s-au dedicat studiului limbilor îmbătrîneau deasupra cuvintelor; numai pentru limba latină se atribuiau zece și chiar mai mulți ani, ba chiar viața întreagă, cu un folos foarte tîrziu și, din cauza aceasta,

[1] Apud Iosif V. Antohi, Alexandra Tzurea și Constantin Drăgulescu, *Actualitatea gîndirii lui Ian Amos Komenski în predarea limbilor străine*, în vol. *Ian Amos Komenski*, Editura de stat didactică și pedagogică, 1958, p. 54.

neînsemnat, astfel încît oboseala și munca nu erau răsplătite" [2].

Mai tîrziu, un J. Locke, de exemplu, va fi înclinat și el să renunțe principial la vechile metode de învățare în favoarea altora mai simple și mai eficace. El îndeamnă direct... „să nu chinuiți niciodată copilul cu gramatica, ci să-l învățați latina așa cum l-ați învățat și engleza, fără profesor, fără reguli și fără gramatică..." Argumentele lui Locke în favoarea părerii sale sînt cît se poate de concludente. „Și cînd vedem — spunea el — atît de des franțuzoaice învățînd într-un an sau doi pe o fetiță engleză să vorbească și să citească franțuzește, fără nici o regulă de gramatică și prin nimic altceva decît prin conversație, nu putem decît să fim uimiți că gentlemenii au trecut cu vederea această metodă pentru fiii lor, pe care i-au socotit mai greoi și mai incapabili decît pe fiicele lor" [3].

Desigur, constatările făcute de J. Locke sînt adevărate, dar ele nu au avut și nu puteau avea o valoare directă pentru școală din motive lesne de înțeles: nu se putea asigura fiecărui copil cîte o guvernantă. De aceea, nu este de mirare că sfatul lui a rămas valabil în afara cadrelor școlii și pentru un număr mic de membri ai societății, pentru fiii claselor dominante.

Spre deosebire de J. Locke, I. A. Komenski a fost nu numai un gînditor progresist, dar și un practician, un om de școală, un mare pedagog. De aceea, atît critica vechilor metode, cît și soluțiile oferite de el au constituit pentru urmași un punct de plecare care și-a pus amprenta asupra întregii evoluții ulterioare a predării limbilor străine în școală. Mai mult, concluziile sale s-au dovedit importante și pentru vremurile moderne, dovadă că aceeași problematică și aceleași direcții de rezolvare constatăm, este drept sub o altă formă și la un alt nivel social, și în vremea noastră.

Pînă la Komenski învățarea limbilor străine se făcea în principal prin contactul direct cu opera diferiților gînditori și învățați, iar în paralel se studia gramatica. Primul progres îl constatăm în momentul în care se încearcă, și aceasta chiar în vremea lui Komenski, să se organizeze o etapă pregătitoare pentru studiul propriu-zis din clasici. Importanța acestui prim pas, care practic a fost realizat de *Janua linguarum* în limba latină și spaniolă (întocmită de un iezuit) este cu totul excepțională și mințile luminate și-au dat seama de lucrul acesta. Komenski, conștient de pasul înainte care se făcea, spunea: „Cînd mi-a căzut aceasta (carte — n.n.) în mîini, am citit-o odată și încă odată, cu lăcomie și cu o mare plăcere" [4]. Contemporanii au considerat acest manual o adevărată „invenție", cartea a fost, după cum ne spune tot Komenski „aprobată, recomandată și sporită cu folosirea ei și în limba engleză". În anul 1615 răspîndirea a început să se facă și prin tipar. D. Issac Habrecht — un german din Strasburg — o mărește prin adăugirea limbii franceze și o tipărește în patru limbi; o numește „metoda cea mai scurtă și cea mai sigură, cea mai utilă și care niciodată nu poate fi destul de lăudată" [5]. Această carte a fost tipărită în multe părți din Germania, „cumpărată cu mare interes și introdusă în unele școli celebre, iar în 1629 a fost dată la lumină în opt limbi" [6].

Cu tot succesul avut, această *Janua linguarum* era, în fond, o reunire de ex-

[2] I. A. Komenski, *Texte alese*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1958, p. 127.
[3] J. Locke, *Texte pedagogice alese*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1962, p. 121.
[4] I. A. Komenski, *Texte alese*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1958, p. 129.
[5] *Ibidem.*
[6] *Ibidem.*

presii — 1200 —, la întocmirea căreia s-a urmărit să se adune la un loc cele mai uzuale cuvinte ale limbii latine. Așa ceva era, evident, mai mult decît vechea metodă, ceea ce explică și succesul de care s-a bucurat, dar cum era și firesc ea nu a putut ușura într-o măsură importantă predarea limbilor străine. Pînă la urmă, chiar Komenski și-a dat seama că manualul ajută sau fo oșește prea puțin școlarilor începători. Obiecțiile lui Komenski sînt cît se poate de profunde și ele dovedesc un fin spirit științific. El reproșează cărții amintite faptul că nu a ținut cont de cuvintele uzuale, de înțelesul principal al cuvintelor și de necesitatea repetabilității lor. Ultima cerință însă a fost neg'ijată și în manualele întocmite de Komenski ulterior. Unul din scopurile urmărite de primul său manual era ca nici unul din cuvintele fo'osite o dată să nu se mai întîlnească iarăși, cu excepția unor particule (cum, ex, în etc.) a căror repetabilitate nu putea fi evitată: „...am urmat și ușa irlandezilor și am așezat fiecare cuvînt numai o singură dată, cu excepția omonimelor care atunci cînd a trebuit să fie indicată în chip explicit o semnificație deosebită — a fost necesar să fie repetată în diverse locuri".

Așadar, Komenski nu și-a pus în mod practic problema necesității repetării cuvintelor, ci dimpotrivă de la o lecție la alta, cum am văzut, trebuiau utilizate alte cuvinte. În concepția lui I. A. Komenski o lecție se compunea din text în limba străină și în cea maternă, din lexic și din gramatică. Textul cuprindea cunoștințe pe o anumită temă (despre metale, plante, școală etc.), lexicul, sensul cuvintelor folosite într-un anumit text, gramatica, formele și structura cuvintelor fo'osite.

Am insistat ceva mai mult asupra concepției lui I. A. Komenski privind predarea limbilor străine, deoarece, după părerea noastră, întreaga evoluție ulterioară a predării acestora, cu toate succesele realizate, nu a rezolvat în mod substanțial problemele ce se puneau în vremea lui. Dovadă este faptul că criticile continuă și în prezent, cu o intensitate deosebită. Într-adevăr, epoca modernă pune în fața școlii o sarcină precisă în privința limbi'or străine: să asigure însușirea lor rapidă, fără eforturi deosebite, dar în mod temeinic și formarea deprinderii de a le înțelege și vorbi fără șovăire și cu ușurință. În lumina acestei cerințe, metoda tradițională de predare, cu toate îmbunătățirile aduse, s-a dovedit puțin eficace, iar criticile actuale sînt tot așa de îndreptățite ca și cele făcute la vremea lui de Komenski.

Unele critici se referă la insuficiența caracterului sintetic al metodei tradiționale (litere, silabe, cuvinte, fraze)[7]. Deosebit de interesant în această privință ni se pare punctul de vedere exprimat de profesorul indian Sukmar Mitra. Evocînd urmările lăsate de metoda tradițională de predare (gramatica, traducerea, vocabular) el constată: „Engleza (Sukmar Mitra e profesor de limba engleză) este predată ca o limbă moartă, ca sanscrita" și, în continuare: „Teoria e foarte simplă: dacă știi gramatică și știi cuvinte, cunoști limba. Dar cu toate că sună foarte logic, lucrurile nu stau astfel, deoarece engleza — și din aceeași pricină orice altă limbă modernă — reprezintă un ciudat lucru viu, plin de idiomuri și de întrebuințări ilogice. Iar, pentru a o învăța, e mai important să i se discearnă spiritul decît să i se învețe gramatica"[8]. Interesantă și fără îndoială exactă este și conceperea gramaticii,

---

[7] Vezi de exemplu J. Marin Talauret, *La querelle de methode*, „Cahiers Pedagogiques", nr. 3, Novembre 1962, p. 4.

[8] Sukmar Mitra, *The new trend in the teaching of English*, în „Educational Formum", vol. IV, nr. 1, January, 1961, Alumn Association Central Institute of education, Delhi, p. 13.

traducerii și vocabularului ca trei aspecte ale studiului și ca trei eforturi deosebite.

Alte tendințe critice se referă la tradiție ca la o piedică principală în restructurarea pe baze noi a predării limbilor străine. Majoritatea publicațiilor din ultimii ani consideră că principalele lipsuri în predarea limbilor străine se referă la faptul că se pune accentul prea mult pe citire și pe traducere, că se exagerează rolul studierii gramaticii, fără a se acorda atenția cuvenită deprinderilor de a vorbi și de a înțelege vorbirea. În consecință, școala nu asigură în suficientă măsură elevilor folosirea practică a unei limbi străine ca mijloc de comunicare. Adesea absolvenții pot doar să citească și să traducă un text cu ajutorul dicționarului, să cunoască un anumit material gramatical și să aibă un bagaj oarecare de cuvinte. Problema dezvoltării vorbirii este lăsată uneori pe un plan cu totul secundar. De aici decurge și caracterul uneori formal al învățării limbilor străine, slaba eficiență practică, desconsiderarea studierii lor etc. Un material de sinteză poate fi considerat articolul lui B. V. Behaev — *Principalele probleme ale psihologiei învățării limbilor străine* [9]. B. V. Behaev consideră că însușirea unei limbi străine prin metoda tradițională (metoda discursiv-logică, cum o numește el) se caracterizează prin concentrarea atenției nu atît asupra conținutului semantic al limbajului, cît asupra particularităților lexice și gramaticale corespunzătoare învelișului limbii. Astfel, în procesul percepерii și înțelegerii unei limbi străine, omul este obligat să analizeze mai întîi limbajul din punct de vedere lexical și gramatical, iar apoi să-l traducă în limba maternă. În felul acesta, înțelegerea are un caracter de descifrare, iar exprimarea propriilor idei presupune aceleași faze greoaie, este drept inversate: mai întîi gîndirea în limba maternă, amintirea diferitelor reguli și, în sfîrșit, traducerea în limba respectivă. Cercetările efectuate, constată el mai departe, dovedesc că pe baza metodei traducerii și analizei gramaticale nu se poate obține stăpînirea unei limbi străine decît foarte tîrziu și de multe ori ea nici nu se realizează în cursul perioadei de învățare a ei în școală. Această concluzie ni se pare interesantă în două privințe. Întîi, ca o recunoaștere directă a ineficacității metodei tradiționale, iar în al doilea rînd, ca un îndemn la depășirea tradiției.

Analiza modului concret în care se încearcă depășirea tradiției este foarte dificilă, deoarece procesul are loc chiar în prezent, sub ochii noștri, și de sub tendințele eterogene, inegale ca valoare, nu întotdeauna apare limpede noul. În unele cazuri este vorba de inițiative locale, în altele de idei personale, în altele de măsuri de stat etc.

Un loc de frunte în modernizarea predării limbilor străine îl ocupă țările socialiste. Aici, spiritul nou, progresist este încurajat chiar de stat. Și în alte țări de pe glob constatăm preocupări practice pentru nou. În această ordine de idei merită menționate școlile experimentale de la Sèvres, de la Saint-Cloud, din Leads-Yorkshire, școlile din East Ham-Londra, cele cîteva școli din Suedia care au fost autorizate să experimenteze predarea limbii ruse în ultimii trei ani ai liceului, grădinițele experimentale din Leningrad etc.

Cercetarea noilor metode ne duce la o serie de constatări interesante. În această privință se pare că două preocupări sînt fundamentale:

[9] B. V. Behaev, *Principalele probleme ale psihologiei învățării limbilor străine*, Analele româno-sovietice, seria pedagogie, psihologie, nr. 3, 1961 (într-un fel sau altul aceleași probleme dezbat mulți alți autori).

— Ușurarea procesului de memorare și comunicare.

— Încercarea de a face lecții care să fie cît mai atractive pentru elevi.

Pentru prima preocupare ni se pare interesantă concepția profesorului maghiar Laszlo Vincze [10]. În predarea limbilor străine el conturează următoarele cerințe :

1. Este necesar să se posede un vocabular de bază, adică o sumă de fraze.

2. Să se predea vorbirea limbii respective.

3. Procesul vorbirii trebuie să devină automat.

Modul concret în care vede autorul acest lucru este următorul : În anul întîi de predare urmează să se denumească obiectele din clasă, proprietățile și numărul lor. Conform principiilor lui Pestalozzi, acestea devin temă a unui sumar dialog cu întrebări și răspunsuri. Nescriindu-se nimic, răspunsurile se repetă individual, pe grupe, și de întreg colectivul clasei. În a doua etapă, elevii își pun aceleași întrebări unul altuia, mărindu-se treptat atît numărul întrebărilor, cît și numărul răspunsurilor. În această fază a studiului, propozițiile sînt scrise la tablă, singurul exercițiu pentru acasă fiind recopierea frazelor învățate în clasă. Mai tîrziu, se dau noțiuni de gramatică, de traducere, poezie, cîntec. După un an, afirmă autorul, elevul se poate exprima cu ușurință și fără greșeală utilizînd cuvintele și regulile gramaticale învățate. În anul al doilea se dau povestiri, anecdote, reluîndu-se dialogurile din anul precedent. În cel de-al treilea an se face un rezumat al istoriei literaturii, clasa transformîndu-se într-un teatru. Istoria literaturii este reprezentată de elevii înșiși, pentru perfecționarea automatizării.

Lăsînd la o parte preocuparea exagerată pentru automatizarea vorbirii, punctul de vedere al prof. Laszlo Vincze este interesant prin strădania de a oferi o cale sigură de învățare fără un efort deosebit. În orice caz, problema există, numeroși alți autori o discută în diferite ocazii. Unii consideră că trecerea de la un tip de exerciții la altul trebuie să se facă numai după însușirea automată a materialului [11]. Într-un fel sau altul, mulți alți autori subliniază necesitatea automatizării vorbirii în limba străină pe care o învață elevul [12].

În ceea ce privește strădania de a face lecțiile mai atractive, trebuie spus că ușurarea efortului de memorare reprezintă în sine un motiv de plăcere și atracție în învățarea lor. În afară de aceasta, mijloacele tehnice contribuie direct la sporirea interesului față de conținutul limbii străine respective.

În general, există tendința de a se constitui următoarele momente în însușirea unei limbi : auzit, vorbit, citit, scris. Interesante sînt pe această linie măsurile luate în diferite țări. La noi, Ministerul Învățămîntului a recomandat ca din anul școlar 1964/1965 predarea limbilor străine să înceapă cu un curs oral introductiv. Rezultatele ce se pot obține sînt neîndoielnic pozitive.

În afara acestor preocupări de modernizare a predării limbilor străine, în ultimul timp se constată și încercări principial noi, venite dinafara preocupărilor metodice și pedagogice clasice. Între acestea un loc tot mai important îl ocupă cele rezultate din cercetările psihologice, în special programarea.

Pe măsura dezvoltării cunoștințelor noastre despre fenomenul învățării sînt

---

[10] Laszlo Vincze, *Pour un bilan positif*, „Cahiers Pedagogiques", nr. 3, nov. 1962, p. 12.

[11] A. P. Starkov, *Lecția de limbă străină organizată în scopul formării deprinderilor de vorbire*. „Inostrannie iazîki v škole", nr. 6, 1962, p. 15—26.

[12] Vezi pentru detalii și articolul citat al lui B. V. Behaev.

posibile și alte perspective, bazate pe psihologie (știința care, în ordine istorică, este prima care a tins în mod eficient la raționalizarea și optimizarea procesului de învățare), dar și pe alte discipline ca cibernetica, genetica etc. În cele ce urmează, ne vom referi la una din noile perspective în învățarea limbilor străine ce se conturează pe baza studiilor efectuate de psihologul Gh. Zapan.

Pe baza unor cercetări, cu variante experimentale, în care a stabilit factorii de progres în procesul învățării, psihologul român Gh. Zapan a formulat ideea posibilității întocmirii unui manual pentru învățarea limbilor străine pe baze noi încă din anul 1935 [13]. În alte lucrări mai recente, prof. univ. Gh. Zapan reia ideile sale, dînd și o serie de indicații practice pentru întocmirea acestui manual. Analiza psihologică a învățării unei limbi străine indică faptul că în perioada de început accentul trebuie pus pe însușirea unui vocabular uzual și pe sistematizarea lui. Dar, după sistemul tradițional, atît însușirea acestui vocabular, cît și sistematizarea lui creează mari dificultăți, cu consecințe negative pe plan subiectiv: plictiseală, monotonie, efort mecanic, lipsă de interes etc. Rezolvarea acestei probleme este văzută de prof. Gh. Zapan, în esență, astfel: „cuvintele, noțiunile, regulile predate într-o lecție trebuie readuse, mereu în alte forme și în alte combinații, în lecțiile următoare". „În fiecare lecție se introduc noi cuvinte, noi noțiuni și noi reguli. Acestea sînt intercalate în fraze cu cuvinte cunoscute, astfel încît elevul să poată determina singur semnificația cuvintelor și a regulilor noi, din înțelesul și din forma contextului. Elevul va verifica imediat justețea aprecierilor și descoperirilor sale cu ajutorul vocabularului și îndrumătorului care se află la sfîrșitul lecției" [14].

Se vede că în acest caz, în afara unui proces de reglare a activității, prin stocarea și automatizarea cuvintelor celor mai uzuale (care sînt mesagii informaționale), avem și un proces de organizare și de autoreglare pe plan mintal (descoperirea din context, de către elev, a sensului cuvintelor noi pentru el), urmat de autocontrol (conexiunea inversă). Acestea sînt de fapt trăsături esențiale ale unui sistem complex cu autoreglare, adică ale unui sistem cibernetic.

Un manual alcătuit pe baza indicațiilor prof. Gh. Zapan ar trebui să prezinte în mod real următoarele avantaje mai importante:

— Însușirea cuvintelor pînă la nivelul automatizării lor și, în consecință, transmiterea directă, fără raportarea la limba maternă, a semnificației din limba străină respectivă.

— Îmbogățirea treptată și sigură a vocabularului.

— Renunțarea la munca cu dicționarul.

— Ușurarea sistematizării cuvintelor în frază.

— Însușirea spiritului limbii respective mai ușor și mai trainic.

— Sub raport subiectiv, ar dispărea senzația de efort mecanic pe care-o dă însușirea unei limbi străine cu tot cortegiul de consecințe pe linia intereselor, motivației etc.

Explicația eficacității posibile a manualului imaginat are la bază studiile amănunțite făcute de autor pe tema stereotipului dinamic și a precizării mai departe a factorilor de progres în învă-

---

13 *Uebbarkeit verschiedener Aufgaben. Ein Beitrag zur Psychologie der Lern- und Uebungsvergänge Psych. Zeitschrift*, 1932; *Ueber den Aufbau der Unterrichtsfächer in den höheren Schulen*. Comptes rendus de la VIII-e Conférence internationalle de psychologie appliquée, Prague, 1935, p. 808—815.

14 Gh. Zapan, *Aplicarea principiilor stereotipului dinamic în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1961, p. 38.

tare, precum și implicarea în învățare a principiilor și metodelor cibernetice.

Concluzia care se impune atunci cînd comparăm manualele și în general metoda de învățare actuală a limbilor străine, cu cerințele creierului este următoarea: între structura manualelor și cerințele creierului de însușire optimă a conținutului lor nu există decît o legătură întîmplătoare. De fapt, la întocmirea acestor manuale se pierde uneori din vedere faptul că activitatea creierului se supune anumitor legi fiziologice și psihologice, legi obiective a căror cunoaștere permite sporirea eficacității învățării. Se pierd din vedere deci completarea pedagogiei practice cu fiziologia sistemului nervos superior și cu psihologia, faptul că structura unui obiect de învățămînt trebuie să devină locul de întîlnire al cerințelor sociale, pedagogice, fiziologice și psihologice. Sarcina elaborării unor manuale pe baza acestei concepții este de mare actualitate și de viitor. Îndeplinirea ei nu se poate realiza decît pe baza unor minuțioase experimente psihologice efectuate cu manuale.

Creierul uman este forma cea mai evoluată a materiei. Mașinile de calcul cibernetice, mașinile cu autoînvățare etc., într-un anumit fel nu sînt altceva decît o analogie, la nivel tehnic, deci în mod firesc inferior, a proceselor ce au loc în creierul uman. De aceea, dacă mașinile sînt construite după modelul creierului uman, iar rezolvarea problemelor ce li se pun se face după același model, instruirea activităților umane nu se poate face cu suficient succes decît tot prin raportarea la activitatea creierului. Cu aceasta însă depășim înțelesul obișnuit al ciberneticii tehnice, în sensul unei noi cibernetici posibile, al unei cibernetici a activităților umane. Aplicarea acestei concepții în procesul de învățare în general, deci și în învățarea limbilor străine, ni se pare o sarcină foarte importantă pentru învățămînt.

Pornind de la acest nou punct de vedere, am întocmit un instrument experimental pentru învățarea limbii engleze de către începători. Conținutul lui a fost limitat la 50 de momente, fiecare aducînd cîte 5 cuvinte noi (cu excepția primelor două, pentru a ușura un început de text), fără gramatică și fără traducerea termenilor noi.

Excluderea gramaticii descriptive și a micului dicționar a fost făcută pentru a se înlătura complicatul proces de traducere a gîndirii din limba maternă în cea străină (alegerea vocabularului englez, analiza gramaticală a frazei românești, căutarea structurilor gramaticale corespunzătoare în limba engleză, îmbinarea în frază a vocabularului englez conform cerințelor gramaticii). Înțelegerea cuvintelor noi s-a urmărit să se facă cu ajutorul desenelor și, atunci cînd nivelul de cunoștințe o îngăduia, prin explicarea lor cu ajutorul bagajului de cuvinte dobîndite. Valențele cuvintelor au fost larg exemplificate, astfel încît la sfîrșitul lecției să nu existe dubii în ceea ce privește înțelesul propriu. Diversele ipostaze ale paradigmelor gramaticale au fost eșalonate și reluate mereu în contexte noi pentru a putea fi însușite pe nesimțite, sensul lor reieșind din necesitățile contextului. Utilizarea unor fraze cu structuri paralele, în care numai adverbele temporare limitează schimbarea timpului verbal, a urmărit să ușureze înțelegerea mutației acestuia.

În această primă încercare de a crea un nou manual, țelul cel mai important a fost acela de a verifica ipotezele profesorului Gh. Zapan.

Experimentarea urma, așadar, să decidă, în ultimă instanță, dacă și în ce măsură însușirea unei limbi străine înseamnă de fapt însușirea unui stereotip, a unui sistem complex, cu anumite etape specifice. Tot ea trebuia să arate în ce măsură interesul, curiozitatea, son-

timentul „descoperirii noului" pot participa „ca factor de progres", cum ar spune prof. Gh. Zapan, la învățarea limbii străine. În pedagogie se spune, cu drept cuvînt, că este simplu să formulezi dificultăți în general, întrebări ușoare sau grele. O mare problemă a educației și instrucției constă în a găsi întrebări de dificultate medie la care să se poată răspunde și care să contribuie prin aceasta de fiecare dată la progresul gîndirii copilului. Am considerat că instrumentul acesta experimental este posibil să fie un pas important în această direcție.

Experimentele efectuate pentru a verifica concepția de la care am plecat au parcurs mai multe etape. Primele au fost individuale și au avut un caracter preliminar. Ulterior, experimentele s-au desfășurat atît individual, cît și colectiv, avînd un caracter de bază.

În cele ce urmează vom informa pe scurt asupra rezultatelor obținute la un grup experimental de adulți format din 9 subiecți cu studii superioare.

Lecțiile au început în octombrie 1964, la începutul lunii, și s-au desfășurat astfel: cîte 2 ore săptămînal (în 2 zile diferite ale săptămînii, cîte o oră) pînă la începutul lunii ianuarie, cînd s-au terminat toate cele 50 de lecții. Primele lecții s-au predat cîte una, apoi cîte 2 și 3 deodată, astfel că întregul instrument experimental a fost parcurs în 26 de ore.

La terminarea celor 50 de lecții s-au dat o serie de probe de verificare a performanțelor atinse de cursanți în însușirea lexicului, a gramaticii și a posibilității de operare cu ele. Pentru a verifica dacă au fost însușite efectiv cele 260 de cuvinte englezești trebuiau date șiruri de cuvinte englezești spre a fi traduse în românește și invers, apoi probe gramaticale și compuneri libere pe o anumită temă. Pînă la urmă am renunțat la proba de traducere din englezește în românește, deoarece repetarea tuturor cuvintelor în fiecare lecție exclude posibilitatea neînsușirii lor, fapt care a rezultat cu evidență din urmărirea lecțiilor obișnuite.

Proba de traducere din românește în englezește s-a desfășurat astfel:

Cele 260 de cuvinte au fost dictate în 2 ore diferite (odată 100 și altădată 160) și s-a cerut să se scrie echivalentul lor în limba engleză.

Iată performanțele obținute de subiecți:

C. E. a redat în englezește corect 85,9% din cuvinte

N. I. a redat în englezește corect 95,8% din cuvinte

A. I. a redat în englezește corect 89,4% din cuvinte

R. I. a redat în englezește corect 93,3% din cuvinte

V. A. a redat în englezește corect 94,8% din cuvinte

C. A. a redat în englezește corect 83,3% din cuvinte

G. L. a redat în englezește corect 98,8% din cuvinte

O. O. a redat în englezește corect 95,8% din cuvinte

M. E. a redat în englezește corect 94,8% din cuvinte.

Media performanțelor obținute este de 92,4%, ceea ce constituie de fapt o performanță excepțională, dacă punem la socoteală faptul că omisiunile se referă la cuvintele din ultimele lecții care nu s-au putut însuși prea temeinic din cauza unui număr insuficient de reluări.

A doua categorie de probe a urmărit să stabilească măsura în care cursanții și-au însușit desinențele specifice timpului de bază trecut, precum și modul în care se formează viitorul, apoi structura propoziției interogative și negative. S-au dat o serie de probe speciale, propoziții scurte care trebuiau să fie trecute la diferite timpuri de către cursanți.

La probele de utilizare a structurilor gramaticale, rezultatele au fost următoarele:

C. E. a realizat corect 68% din transformări.

A. I. a realizat corect 88% din transformări.

R. I. a realizat corect 100% din transformări.

C. A. a realizat corect 56% din transformări.

G. L. a realizat corect 100% din transformări.

N. I. a realizat corect 88% din transformări.

V. A. a realizat corect 68% din transformări.

O. O. a realizat corect 96% din transformări.

M. E. a realizat corect 64% din transformări.

În medie, revin 80,4% propoziții corecte pentru fiecare subiect. Aceste rezultate sînt importante pentru munca noastră viitoare, căci ele atestă faptul că structurile gramaticale nu au fost complet însușite în condițiile create de noi decît în două cazuri. Variația mare a performanțelor de la subiect la subiect ne obligă la o atenție specială în experimentele viitoare.

Pentru a surprinde nivelul operării cu gramatica și cuvintele învățate am dat acelorași cursanți o compunere liberă pe tema *O dimineață de vară*. Rezultatele obținute sînt următoarele: cursanții au utilizat în medie 150 de cuvinte în cadrul compunerilor. Cel mai mic număr utilizat a fost de 103, iar cel mai mare de 222. Textele au fost corect construite. Greșelile care apar sînt mai ales de gramatică, însă ele nu alterează înțelesul textului.

Firește, concluzii definitive nu sînt posibile fără extinderea cercetărilor pe colective mai mari și diferite ca formație și vîrstă, dar chiar în această fază rezultatele ne par încurajatoare pentru continuarea experimentului.

Apreciem că rezultatele de mai sus sînt semnificative pentru eficiența noii metode de învățare a limbilor sugerate de lucrările prof. univ. Gh. Zapan și intenționăm să continuăm cercetările.

N. RADU, T. DAVID,
M. RĂDULESCU

PLANIFICAREA ȘI ORGANIZAREA MUNCII, FACTORI IMPORTANȚI ÎN PREGĂTIREA MAIȘTRILOR PENTRU PRODUCȚIE

Sarcinile puse de partid cu privire la dezvoltarea continuă a industriei noastre socialiste, introducerea pe scară largă a mecanizării și automatizării proceselor de producție la nivelul tehnicii moderne, folosirea rațională a mașinilor și utilajelor, necesită maiștri cu o calificare profesională la un nivel cît mai ridicat, capabili să contribuie nemijlocit la promovarea și la dezvoltarea progresului tehnic.

În acest scop, școlile tehnice de maiștri pregătesc absolvenți care încadrați în posturi de maiștri asigură rezolvarea cu pricepere și spirit de răspundere a problemelor sectoarelor de muncă care li se încredințează, contribuie la creșterea productivității muncii, la reducerea prețului de cost și la îmbunătățirea calității producției, la introducerea tehnicii noi pe scară cît mai largă în sectoarele respective.

Școlile tehnice de maiștri acordă o deosebită importanță muncii de pregătire a elevilor-maiștri în sensul ca ei să fie orientați asupra sarcinilor ce le revin atît în timpul școlarității, cît și după absolvire. În ultimii ani și în mod deosebit în anul școlar trecut, atît școlile tehnice de maiștri, cît și întreprinderile în care elevii au efectuat instruirea practică au creat condiții optime de pregătire, care asigură formarea cadrelor de tehnicieni în mod corespunzător cu sarcinile care decurg din dezvoltarea continuă a industriei noastre socialiste.

Obiectivele esențiale pe care s-a axat pregătirea elevilor-maiștri au avut în vedere ca ei să-și însușească în mod temeinic și să-și consolideze priceperi și deprinderi cu privire la : organizarea producției corespunzător proceselor tehnologice stabilite ; introducerea tehnicii noi, a tehnologiei și a metodelor de muncă înaintate ; îndeplinirea ritmică de către muncitorii secției a planului de producție la toți indicii ; introducerea normelor de muncă cu motivare tehnico-științifică și înlăturarea cauzelor care duc la stagnări în procesul de producție ; descoperirea rezervelor interne, în scopul creșterii producției și a productivității muncii și respectarea fondului de salarii planificat al sectorului condus de maistru, prin corecta aplicare a sistemului de salarizare etc.

Din activitatea elevilor-maiștri urmărită de noi pe toată perioada de școlarizare pînă la susținerea examenului de absolvire și de diplomă au ieșit în evidență preocupările majore legate de specialitatea lor de filatori și țesători și de formarea deprinderilor de planificare și elaborare individuală a planurilor pe operații, de stabilire a soluțiilor tehnice cele mai economicoase etc.

Aceste obiective au fost realizate și datorită faptului că în școlile tehnice de maiștri pentru industria ușoară și în special la cea din *Cisnădie*, la care mă voi referi, lucrările executate de elevii-maiștri au oglindit o justă corelație între programa de instruire practică și cea a tehnologiei de specialitate. Din multiplele probleme rezolvate care au stat la baza realizării sarcinilor de planificare și de organizare a muncii la întocmirea planului pe operații al procedeelor tehnologice și la stabilirea fazelor principale menționăm următoarele : calculul regimului de lucru și a normelor de muncă ; sporirea productivității muncii ; analiza calității produselor realizate în secție ; organizarea optimă a procesului de producție ; introducerea metodelor de muncă înaintate ; participarea la întocmirea planului și defalcarea sarcinilor de producție pe utilaje, pe echipe și individual, probleme care au ocupat o pondere mare în activitatea practică a elevilor-maiștri.

Bilanțul activității elevilor-maiștri desprins din rezultatele obținute la examenul de absolvire la Școala tehnică de maiștri — *Cisnădie* oglindește preocuparea intensă a cadrelor didactice din școală și din întreprinderile cu același profil din localitate, în ceea ce privește organizarea și planificarea pentru a le crea elevilor condiții corespunzătoare de muncă.

Temele pregătite pentru susținerea examenului de diplomă au reflectat un viu interes al școlilor și întreprinderilor pentru problemele actuale și de perspectivă ale dezvoltării industriei noastre socialiste. Din problemele care au preocupat școlile de maiștri dăm cîteva exemple de teme pregătite de maiștri filatori și de maiștri țesători :

Pentru filatori : „Studiul procesului tehnologic sub aspect tehnico-economic privind organizarea unei secții ce cuprinde două linii tehnologice de proces prescurtat de prelucrare a celolanei 100% ; măsurile tehnico-organizatorice ce urmează să fie luate ca secția să realizeze o producție maximă, de calitate corespunzătoare și la un preț de

cost cît mai redus" ; „Stabilirea parametrilor tehnologici și economici optimi în cadrul secției preparație în filatura de lînă pieptănată privind prelucrarea fibrelor sintetice în amestec cu lînă pentru articolul fir Tex 25 (Nm 40) cu 55% fire sintetice poliesterice și 45% lînă indigenă și articolul fir Tex 25 (Nm 40) cu 100% lînă indigenă sort. 11" ; „Organizarea secției de tors fire ce cuprinde 20 mașini cu inele din filatura de lînă pieptănată, utilaj modern (mașini cu inele tip SACM) urmărind prelucrarea : art. 255-09 fir Tex 28 (Nm 36) și art. 254-31-5 fir Tex 25 (Nm 40). Studierea măsurilor tehnico-organizatorice în vederea creșterii indicilor de utilizare" și altele.

Pentru țesători : „Studierea procesului tehnologic și a utilajului secției de preparație a țesătoriei de mătase existentă în întreprindere, sub aspectele tehnico-economice și ale posibilităților de înlocuire cu utilaj nou — modern — la operațiile de depănat și urzit. Obținerea unei corelații juste a capacităților de producție pentru prelucrarea articolelor din rezon ce urmează a fi electroplușate" ; „Reprofilarea uneia din secțiile de țesătorie din întreprinderea de bază cu războaie existente, pentru prelucrarea art. 410-09. Studierea posibilităților prelucrării unui articol nou avînd în amestec fire sintetice, a parametrilor de funcționare a utilajului și a eficienței tehnico-economice de prelucrare a acestui articol" ; „Organizarea unei secții de țesătorie prevăzută cu 60 războaie pentru lînă care să prelucreze art. 424-72 și 222-15-1. Alegerea unui utilaj cît mai corespunzător pentru articolele indicate, în vederea folosirii optime a capacităților de producție".

Menționăm că în temele pregătite de elevii-maiștri un loc important l-au constituit rezolvarea sarcinilor în spirit creator, modernizarea și perfecționarea utilajelor cu care au lucrat în perioada de practică, aplicarea metodelor avansate de muncă, cerință de bază în munca în producție.

În pregătirea temelor pentru susținerea proiectului de diplomă, elevii-maiștri au avut în centrul atenției lor preocuparea pentru folosirea utilajului modern și asigurarea unui randament optim în vederea creșterii productivității muncii. O pondere mare, în cadrul acestor preocupări, a fost dată organizării și planificării muncii, revizuirii tehnologiei și normelor de muncă existente, elaborării proceselor tehnologice la nivelul tehnicii moderne, participării la propunerile de plan și la defalcarea sarcinilor de producție, ținînd seama de caracteristicile utilajelor și de cerințele tehnice de executare a produselor, repartizării muncitorilor pe schimburi, pe locuri de muncă, în raport cu calificarea lor și cu complexitatea lucrărilor planificate în anumite perioade.

Atît în pregătirea proiectului, cît și la susținerea acestuia în fața comisiei de examinare, elevii-maiștri de la Școala tehnică din Cisnădie au pus un accent deosebit pe organizarea optimă a procesului de producție, inclusiv pe asigurarea cu materii prime, semifabricate, scule și dispozitivele necesare și pe asigurarea unei documentații tehnice corespunzătoare. De asemenea, s-au avut în vedere măsurile necesare realizării ritmice a planului de producție și de calitate, buna întreținere a utilajelor și descoperirea rezervelor existente în sectorul de muncă, în scopul creșterii producției și productivității muncii și reducerii prețului de cost. În centrul preocupărilor au stat și probleme privind însușirea normelor de tehnica securității muncii și a regulilor de protecția muncii, elevii-maiștri dovedind o temeinică cunoaștere și o justă aplicare a acestora în specialitatea pentru care au fost pregătiți.

Cunoașterea căilor, a procedeelor și a mijloacelor necesare în procesul de producție a demonstrat că elevii-maiștri sînt capabili să rezolve cu competență problemele ce apar în cursul activității de producție. Aprecierile date de profesorii de specialitate la școala tehnică de maiștri din Cisnădie (filatură, țesătorie și organizarea și planificarea producției întreprinderilor industriale socialiste) confirmă seriozitatea și competența cu care au muncit cadrele didactice în pregătirea viitorilor maiștri. Paralel cu aceasta, au ieșit în evidență interesul și sîrguința pe care au depus-o elevii-maiștri în însușirea temeinică a cunoștințelor teoretice și practice, în cadrul școlii și a întreprinderilor în care au efectuat practica pe perioada școlarizării. De exemplu, aprecierea muncii depuse de elevii-maiștri la examenul de diplomă din sesiunea iunie 1964 confirmă un frumos și promițător bilanț, bază de pornire pentru munca lor de viitori maiștri în producție. Astfel, la lucrarea elevului maistru filator M. I. profesorul apreciază: „Măsurile tehnico-organizatorice tratate reflectă clar eficiența economică în ceea ce privește creșterea productivității muncii și reducerea prețului de cost. În cadrul studierii torsiunii, elevul dă dovadă de pricepere și spirit de inițiativă, reușind să ajungă la unele concluzii foarte logice privind stabilirea coeficientului curent de torsiune". Sau lucrarea elevului C. I. este apreciată astfel: ....„reprezintă în mod corect problemele tehnologice și cinematice ale utilajului pe baza cărora a descris concis procesul tehnologic și efectuarea diferitelor calcule. Formulele de calcul la care ajunge sînt corecte. Redă amănunțit reglarea regulatorului tip SACM, lucru foarte important, deoarece de aceasta depinde reușita produselor și gradul de uzură al laminorului cu reglarea automată a laminajului". Pentru specialitatea țesătorie lucrarea elevei L. A. a fost apreciată astfel: „...eleva a privit cu mult simț de răspundere și seriozitate efectuarea practicii și întocmirea proiectului de diplomă, a ținut seamă de indicațiile date de școală și de cele ale procesului tehnologic al întreprinderii respective. Problemele tratate corespund cu perspectivele de viitor, respectiv cu noua dezvoltare a întreprinderii". La fel și despre lucrarea elevului D. E. se arată că: „Măsurile tehnico-organizatorice propuse sînt corespunzătoare modului de organizare a unei secții specializate în fabricarea covoarelor „Moldova" și prin aplicarea lor se poate asigura realizarea ritmică a planului de producție și o eficiență tehnico-economică bună. Se remarcă la elev o cunoaștere temeinică a problemelor de organizare și planificare la nivelul unei secții moderne de producție (normarea, salarizarea, planul de producție, îmbunătățirea indicatorilor tehnico-economici)".

La susținerea proiectului de diplomă s-a avut în vedere în mod special verificarea cunoștințelor de specialitate în strînsă legătură cu modul de rezolvare a diferitelor sarcini ce decurg din atribuțiile principale ale unui maistru în procesul de producție, ca: organizarea și planificarea muncii, reliefarea comparativă a îmbunătățirii indicatorilor tehnico-economici, reorganizarea secțiilor și eficiența economică a măsurilor tehnico-organizatorice luate etc. O mare parte din lucrările prezentate la examenul de diplomă au fost însoțite de caracterizări din partea întreprinderilor, aceasta constituind un aspect pozitiv al măsurilor luate de școală. Aceste caracterizări oglindesc valoarea lucrărilor elevilor-maiștri, interesul și priceperea cu care au lucrat la practică, precum și eficiența lucrărilor pentru planul de perspectivă al întreprinderilor. Dacă acest procedeu ar fi extins și la celelalte școli tehnice de maiștri, ar da o pondere mai

mare preocupării întreprinderilor, responsabililor care conduc practica elevilor-maiștri și în special un deosebit interes și o preocupare exigentă din partea elevilor maiștri în perioada de școlarizare și de pregătire teoretică și practică a proiectului de diplomă.

Modul în care profesorii de specialitate au ales problemele pentru pregătirea proiectului de diplomă a avut o contribuție constructivă, care a deschis perspectiva preocupărilor elevilor, în vederea stimulării lor. Obiectivul pregnant al planificării și organizării muncii, care a stat în atenția cadrelor didactice și care a constituit o preocupare de bază a elevilor-maiștri, a reprezentat un factor esențial în realizarea cu succes a sarcinilor. De pildă, fiind asigurată trecerea de la scopul-proiect la scopul-realizare, s-a fundamentat nemijlocit cunoașterea suficientă a acțiunilor, a succesiunii lor, a legăturilor și relațiilor lor reciproce, elemente esențiale în formarea deprinderilor de planificare și organizare a muncii care s-au referit în esență la: examinarea tuturor condițiilor activității schițate; stabilirea termenului în care trebuie să se atingă scopul propus; examinarea căilor prin care se poate ajunge la acest scop; examinarea procedeelor necesare și a mijloacelor, care pot fi utilizate în vederea realizării acestui scop.

Din sondajele făcute la analiza caietelor de practică ale elevilor-maiștri s-a constatat că acești factori ocupă un loc important în preocupările lor. Aceasta rezultă din evidența zilnică a lucrărilor, în notarea datelor tehnice mai importante, în planul de lucru al diferitelor operații și faze tehnologice, schițe, desene etc., nefiind neglijate nici problemele ce revin unui maistru de secție sau sector, întîlnite de elevii-maiștri în activitatea lor practică. Preocupările oglindite în caietele de practică reflectă din partea elevilor-maiștri interes pentru a face unele propuneri în legătură cu mărirea producției, cu scăderea prețului de cost, cu îmbunătățirea calității produselor. Tendința de a perfecționa procesul de muncă, întîlnită încă din perioada de școlarizare, demonstrează un interes semnificativ în înțelegerea justă a acțiunilor pe care le vor întreprinde ca maiștri în producție. Rezultatele bune obținute în școlile tehnice de maiștri ale industriei ușoare confirmă îndrumarea și controlul competent al serviciului de învățămînt din cadrul M.I.U., cît și ale conducerii școlilor și cadrelor didactice. Preocuparea permanentă din partea acestora, în ceea ce privește asigurarea unei bune organizări și a unui conținut corespunzător, impuse de cerințele aplicării tehnicii moderne, contribuie, în mod nemijlocit, la rezolvarea sarcinilor puse de partid și de stat în organizarea rațională a procesului de producție, în care maiștrii au un rol deosebit de important.

Ing. *MARGARETA BONTAȘ*
Cercetător principal științific
la Institutul de științe pedagogice

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

METODICA PREDĂRII LIMBII ROMÂNE*

Ne aflăm în faţa primei metodici de predare a limbii române care îmbrăţişează în interiorul aceluiaşi volum problemele predării gramaticii de la clasa I la clasa a VIII-a (inclusiv). Răspunzînd cerinţelor şcolii generale, lucrarea de faţă oferă îndrumări metodice concrete izvorîte atît din experienţa directă de predare la catedră (şi din cercetările Institutului de ştiinţe pedagogice pe bază de observaţie şi experiment), cît şi dintr-o documentare teoretică la zi în materie de gramatică, pedagogie şi psihologie.

Introducerea interesantă şi instructivă a acestei lucrări — semnată de prof. dr. Stanciu Stoian şi de prof. dr. Ion Berca — explică faptul că o asemenea lucrare nu putea să apară decît în epoca noastră, propice nu numai dezvoltării ştiinţei despre limbă, ci şi dezvoltării metodicii ştiinţifice.

Autorii, pornind de la ideea că metodica — ca teorie a predării unui obiect de învăţămînt — presupune cu necesitate *existenţa acestui obiect de învăţămînt* („ca prezentare didactică a unui domeniu ştiinţific" — concretizată într-un manual), descriu atmosfera culturală a veacului trecut în care cărturarii vremii erau ocupaţi *mai cu seamă* de conturarea gramaticii limbii române ca ştiinţă şi în acelaşi timp ca obiect de învăţămînt. Este evocată astfel lupta scriitorilor progresişti ai vremii împotriva exagerărilor latiniste care tindeau să rupă limba literară de graiul viu al poporului. Îl auzim parcă pe Al. Russo cerînd ca „lingviştii să alcătuiască gramatici pe baza limbii vorbite de popor".

Mugurii preocupărilor metodice de predare a limbii române — apăruţi prin strădaniile lui Gh. Lazăr şi Ion Eliade Rădulescu — vor fi loviţi de îngheţ în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, cînd exagerările curentului latinist vor duce la subevaluarea limbii române ca obiect de predare de sine stătător în gimnazii şi licee, ea devenind un simplu instrument de explicare a regulilor limbii latine, o dată cu care era studiată. Acum, cînd trebuia luptat pentru locul cuvenit limbii române în programele de învăţămînt, nu mai putea fi vorba de preocupări metodice.

În anul 1874, Titu Maiorescu — pe atunci ministru — pe baza criticii exagerărilor curentului latinist reintroduce studiul limbii române în şcoală. Se deschide astfel drumul dezbaterii problemelor privind predarea limbii române, dezbateri la care iau parte cărturarii vremii: Al. Vlahuţă, Al. Odobescu şi mai cu seamă Ion Slavici. Ei dezvoltă idei esenţiale în materie de metodică a predării gramaticii, luptînd atît împotriva *mecanismului, a formalismului* sau a spiritului îngust practicist în predare, cît şi pentru legarea teoriei gramaticale de practica vorbirii, pentru programe şcolare sistematice şi complete, pentru manuale judicios alcătuite etc.

---

* *Metodica predării limbii române în şcoala generală de 8 ani*, sub redacţia: prof. dr. Stanciu Stoian; prof. dr. Ion Berca; conf. univ. Clara Georgeta Chiosa, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964.

Prima metodică de predare a limbii române, cea a lui Paul I. Papadopol — *Metodica limbii materne în gimnazii și licee*, apărută în anul 1925 — caracterizată de autorii acestei introduceri ca „superficială și incompletă", urmată de cea a lui Florea Ilioasa din *Îndrumări metodice* — calificată de autori ca „mai redusă ca proporții", dar „mai completă ca preocupări" (pag. XIX) reprezintă toată moștenirea metodică a trecutului.

După 23 August 1944 era deci de făcut aproape totul în acest sens. Metodica de față reprezintă un moment în cadrul muncii metodice în curs de desfășurare.

★

Lucrarea cuprinde trei mari diviziuni:

Partea I se intitulează *Predarea cunoștințelor elementare de limbă română la clasa I și a II-a* de G. Beldescu; autorul, cu sobrietate și deosebit simț pedagogic, face caracterizarea etapei respective. Deși este alcătuită de un colectiv de autori prezintă totuși un caracter foarte unitar.

Partea a II-a — *Predarea cunoștințelor de limbă română la clasa a III-a și a IV-a* de M. El. Ionescu-Miciora — cuprinde capitole bine prezentate, semnate individual de: Florentin Ghinescu, M. El. Ionescu-Miciora, Constanța Popa.

Partea a III-a — *Predarea limbii române la clasele V—VIII* — este scrisă în întregime de C. G. Chiosa, ale cărei preocupări metodice în materie de predare a limbii române sînt bine cunoscute profesorilor.

Lucrarea, în întregime, se citește cu interes. Ea dezvăluie pentru prima oară întreg drumul parcurs de elevi în însușirea gramaticii limbii române, de la stadiul pregramatical (clasele I și a II-a) — cînd cunoștințele date elevilor, situate sub nivelul noțiunilor propriu-zise, au menirea să-i familiarizeze cu unele fenomene de limbă — pînă la etapa claselor V—VIII, cînd elevii păşesc la studiul sistematic și organizat al limbii, cunoștințele lor luînd înfățișarea noțiunilor științifice.

Este instructiv să cunoști toată munca de migală necesară constituirii noțiunilor gramaticale (de morfologie sau de sintaxă) chiar în prima lor fază de elaborare (clasele a III-a și a IV-a).

Cartea oferă sugestii valoroase în materie de legare a cunoștințelor sau elementelor noi de cele date pe o treaptă anterioară, subliniind continuu legătura ce trebuie făcută, în predare, între morfologie și sintaxă (obișnuind pe elevi să nu suprapună totuși cele două planuri ale gramaticii), ca și legarea permanentă a temei gramaticale de practica unei vorbiri cultivate.

În rîndurile de mai jos vom sublinia cîteva din momentele cele mai caracteristice ca valoare de îndrumare în practica predării pe care le oferă metodica de față.

Primele indicații metodice cu care începe această lucrare se referă la predarea elementelor de sintaxă, deoarece procesul de însușire conștientă a fenomenelor de limbă începe prin familiarizarea elevilor cu propoziția, pe care se deprind s-o separe din vorbire și s-o recunoască ca atare. Pe bază de propoziție se vor forma primele deprinderi de ortografie și de punctuație ale elevilor și tot pe bază de propoziție se vor da și primele cunoștințe de morfologie.

Sînt prețioase îndrumările legate de comunicarea termenului de predicat, fără definiție (deci într-un grad incomplet de generalizare) la clasa a II-a (pag. 21):

— predicatul să fie exprimat prin verb, de preferință activ, la modul indicativ (prezent îndeosebi), sau

— prin copulativul *a fi*, la indicativul prezent și un nume predicativ (adjectiv sau substantiv).

Îndrumările acestea indică dintr-o dată atît linia de lucru a cadrului didactic,

cît și linia de alcătuire a exercițiilor pentru autorul de manuale. Se pun astfel bazele solide ale celei mai importante categorii sintactice, bazele noțiunii de predicat.

Valoroase sînt și îndrumările legate de predarea elementelor de morfologie.

Sînt expuse două momente decisive pentru buna destășurare a însușirii noțiunilor de morfologie:

1. Încă de la clasa I analiza fonetică a cuvîntului trebuie să fie împletită cu analiza semantică, în așa fel încît cuvîntul să apară clar elevilor ca un complex sonor cu un anumit înțeles, legat de realitatea reflectată în cuvînt. Această analiză a cuvîntului considerat în unitatea lui dialectică va ușura elaborarea generalizărilor care vor duce la formarea noțiunilor morfologice.

2. O condiție absolut necesară formării noțiunilor de morfologie se creează o dată cu obișnuirea elevilor de a separa cuvîntul de obiectul semnalizat (pag. 36). Așa, spre exemplu, momentul în care se pun bazele noțiunii de substantiv: cuvîntul care *numește*, arată *nume* de obiecte (în sens gramatical), este decisiv și pentru definirea științifică a articolului, adjectivului, pronumelui (părți de vorbire care intră în categoria numelui). Numai obișnuindu-se de mici să separe cuvîntul de obiectul semnalizat, elevii vor ajunge să dea o definiție *științifică adjectivului* (care arată însușirea *obiectelor* denumite de substantiv și nu a substantivului). Sînt date aici îndrumări metodice prețioase în legătură cu acest moment hotărîtor pentru bunul mers al elaborării noțiunilor de morfologie.

Pentru etapa a doua semnalăm, spre exemplu, felul în care e îndrumată predarea noțiunii generale propriu-zise de predicat, la clasa a IV-a, în așa fel încît să fie ridicată pe o treaptă superioară experiența acumulată în acest sens în prima etapă școlară. Elevii trebuie ajutați acum să facă trecerea de la sensul lexical al *cuvîntului-predicat* la *sensul gramatical al acestuia*, pe baza raportului cu subiectul și pe baza faptului că, între timp, și-au însușit noțiunea de verb. E un pas destul de greu în planul gîndirii abstracte. El trebuie făcut cu dibăcie. În sensul acesta este interesant procedeul propus pentru rezolvarea înțelegerii de către elevi a faptului că verbele în anumite situații (e vorba de modurile *nepersonale*) nu pot forma predicatul, înțelegere bazată pe legătura dintre predicat și subiect și pe cea a schimbării verbului după persoană și număr (pag. 122).

Prețioase sînt în această etapă și îndrumările legate de însușirea în bune condiții a noțiunilor de *atribut* și *complement*. Exemplificăm cu îndrumările legate de predarea atributului. În clasa a IV-a atributul e definit pe baza regentului calificat morfologic: atributul lămurește orice substantiv din propoziție (nu numai substantivul-subiect).

Sînt indicate exerciții de evitare a confundării artibutului cu adjectivul, prin precizarea celor două planuri: părți de propoziție și părți de vorbire.

Se recomandă atenție în combaterea tendinței pe care o au elevii de a substitui întrebării „ce fel de?", întrebarea „cum este?" a predicatului.

De asemenea se arată cum trebuie înlăturată tendința elevilor de a pune întrebarea „în vînt" (pag. 135) și nu la substantivul determinat.

Cadrului didactic i se recomandă să observe ca elevul să nu introducă un cuvînt între întrebare și substantivul regent. Este necesar a se insista asupra folosirii întrebărilor „al-a-ai-ale cui?" În cazul atributului substantival genitival, pentru evitarea în viitor, a confundării atributului substantival genitival cu complementul indirect, pregătindu-se în același timp bazele înțelegerii cazului genitiv.

Totodată, se recomandă procedee grafice pentru ca elevul să-și fixeze în minte legătura dintre atribut și substantiv (pag. 138) și exerciții care să fixeze noțiunea de *atribut* „ca parte secundară de propoziție care determină orice substantiv din propoziție, indiferent de funcția sintactică a acestuia" (pag 139).

Îndrumările de mai sus exprimă năzuința spre un model de muncă adîncită și cu perspectivă.

Îndrumările metodice legate de predarea gramaticii la clasele V—VIII țin, în cea mai mare parte a lor, de combaterea formalismului în predare. Menționăm în acest sens îndrumarea cu caracter general legată de felul în care trebuie delimitată o parte de vorbire, nu pe baza unei definiții învățate mecanic, ci pe baza celor trei indici în interacțiune reciprocă: lexical, morfologic și sintactic. Cu alte cuvinte, partea de vorbire respectivă trebuie privită prin prisma celor trei trăsături caracteristice ale sale: sensul ei lexical, trăsăturile morfologice proprii (legate de anumite categorii gramaticale) și *funcția* ei sintactică fundamentală (alături de alte funcții sintactice secundare).

Această împletire dialectică a celor trei planuri în delimitarea părților de vorbire este caracteristică pentru totalitatea îndrumărilor metodice din partea a treia a lucrării de care ne ocupăm.

Subliniem ca importante îndrumările metodice legate de predarea verbului. Remarcabile sînt cele legate de predarea diatezei reflexive (pag. 283). Funcția sintactică fundamentală a verbului fiind cea de predicat, îndrumările legate de predarea lui sînt duse pînă în sintaxa propoziției (în legătură cu predicatul nominal) și a frazei (în legătură cu subordonata predicativă). Sînt indicate exerciții legate de deosebirea dintre verbele copulative și auxiliarele morfologice (pag. 343), apoi altele — în care același verb e cînd copulativ, cînd de sine stătător (pag. 344 și 385).

După ce — la pag. 377 — profesorii sînt îndrumați să dea elevilor și cîteva cunoștințe despre verbele de modalitate și de aspect, peste cîteva pagini — revenindu-se asupra acestora — se procedează (în spiritul Gramaticii Academiei — ediția 1963) la indicarea unei atitudini mai prudente, în sensul ca așa-zisele verbe de modalitate și de aspect să fie analizate ca predicate verbale urmate unele de complemente sau completive directe, iar altele, de subiect sau subiectivă (a trebui).

Bogatele îndrumări legate de predarea părților de vorbire neflexibile — în special de prepoziții și locuțiunile prepoziționale (pag. 296—301) — vor ajuta pe profesori să evite formalismul atît de frecvent în predarea acestora. Poate că o sistematizare a locuțiunilor conjuncționale după elementele conjunctive în care acestea pot fi terminate: în conjuncții (cu toate *că*), în adverb relativ (ca și *cum*) sau în pronumele relativ *ce* (îndată *ce*) ar putea ușura încă mai mult intuirea acestora de către elevi și ar ajuta la deosebirea lor de locuțiunile prepoziționale și după criteriul structural, adăugat bineînțeles criteriului esențial de conținut.

Deosebit de bune și numeroase sînt apoi îndrumările legate de predarea propoziției și, în special, a frazei. În legătură cu sintaxa frazei, atît în partea introductivă la acest capitol, cît și pe întreg parcursul înfățișării muncii metodice legate de predarea acesteia, se atrage atenția profesorilor — în special cu ocazia îndrumărilor legate de predarea subordonatelor — să facă sensibilă elevilor corespondența dintre propozițiile frazei și părțile de propoziție. Această corespondență, pe care este axată sintaxa frazei în noua Gramatică a Academiei, este expusă în amănunțime în partea a treia a metodicii de față, prin îndrumări, exerciții, scheme, planuri de

lecții etc. Profesorii sînt astfel îndrumați să exemplifice paralela dintre propozițiile subordonate și părțile secundare de propoziție și prin corespondența dintre instrumentele de legătură introductive ale acestora și anume corespondența dintre prepozițiile și locuțiunile propoziționale — elemente introductive ale părților secundare de propoziții — și conjuncțiile și locuțiunile conjuncționale — ca elemente introductive ale subordonatelor respective.

★

Problema legării continue și permanente a teoriei de practică trece ca un fir roșu prin metodica pe care o prezentăm. Fiecare din cele trei etape ale predării are capitole speciale legate de procedeele de predare a problemelor de ortografie și punctuație.

Cel care studiază cu atenție metodica de față este pus în situația de a măsura drumul lung pe care-l parcurge îndrumarea elevilor în însușirea scrisului corect, de la rezolvarea problemelor de ortografie și punctuație prin explicații situaționale sau ocazionale și pînă la motivarea științifică permanentă a normelor de ortografie și punctuație la clasele V—VIII, cînd cultivarea conștientă a exprimării orale și scrise a elevilor devine scopul fundamental al îndrumărilor metodice de predare a gramaticii.

Capitolele legate de problemele metodice ale predării ortografiei și punctuației (pag. 54—59 ; 147—157 ; 310—322 ; 409—425), conțin îndrumări concrete asupra cărora trebuie să se atragă în mod deosebit atenția tuturor cadrelor didactice care vor să facă din predarea gramaticii baza solidă a cultivării limbii române.

Pentru clasele V—VIII, profesorii sînt îndrumați să lege pas cu pas problemele de gramatică de cele de stil. E un fapt destul de îmbucurător acesta.

Valoarea expresivă a unor sunete sau grupe de sunete (pag. 166—167), rolul silabei și al accentului în versificație (măsura și ritmul) — amintite cu ocazia predării foneticii ; valoarea stilistică a diminutivelor în creația populară (cu prilejul *formării* cuvintelor) ; valoarea stilistică a pluralului conținut în singular — viitoarea sinecdocă — (cu ocazia studierii categoriei gramaticale a numărului, pag. 181), valoarea plastică și întrebuințarea „afectivă" a adjectivului (pag. 220), avantajul stilistic al întrebuințării pronumelui (vezi ingeniosul exercițiu propus în acest sens la pag. 234), nuanțele stilistice și semantice legate de utilizarea locuțiunilor verbale în limba literară artistică (pag. 264), valoarea stilistică a interjecției (pag. 306), iată tot atîtea momente de îndrumare a profesorului în a face legătura, în predare, între gramatică și stilistică. Surprinde faptul că nu s-a atras atenția și asupra valorii stilistice a locuțiunilor adverbiale, adevărate creații literare uneori, oglindă a spiritului creator în limbă de care dă dovadă poporul nostru, toate felurile de locuțiuni fiind, în cea mai mare parte a lor, creații populare și nu culte.

★

Lucrarea are și unele mici scăpări din vedere asupra cărora atragem atenția în rîndurile următoare :

În afară de cîteva omisiuni sau greșeli de tipar ca cele de la pag. 16 (rîndul 14), de la pag. 93 (în care cuvîntul „foneme" apare înlocuit prin „fenomene"), ori de la pag. 259 — unde, în tabel, prescurtarea *pref.* (pentru prefix) apare sub forma *perf.*, întîlnim și scăpări din vedere de felul celor de la pag. 328 — unde, în schemă, întrebarea „ale cui" sub atributul *noastre* (țării *noastre*) e greșită sau de felul celor de la paginile 215 și 249 — unde cuvintele „acordul cu *obiectul* posedat" trebuie înlocuite prin „acordul cu *numele* obiectului posedat", ori de la pag. 351, în tablou, unde „a *doua*" din propoziția „A doua zi urmau să co-

boare cu turma la vale" (Geo Bogza) nu corespunde intenției de a ilustra un atribut adjectival exprimat prin adjectiv numeral, deoarece ne aflăm în fața unui complement *complex* (circumstanțial de timp): *„a doua zi"*, ale cărui elemente nu pot fi despărțite în analiză.

★

Nu putem încheia această prezentare fără a aminti și unele consecințe care decurg în legătură cu alcătuirea programelor și a manualelor școlare.

Așa spre exemplu, precizarea pașilor ce trebuie făcuți în predarea părților de vorbire neflexibile, pași ce țin atît de logica internă a noțiunilor respective, cît și de dezvoltarea psihică a elevilor, poate arăta celor care alcătuiesc programele analitice că numărul de ore, *cu totul insuficient*, acordat acestora în programa analitică duce la o *predare formală a lor.*

Predarea prepoziției și a conjuncției, deci și cea a locuțiunilor corespunzătoare, nu se poate face decît pe bază de propoziție și frază, deoarece aceste părți de vorbire se delimitează în primul rînd prin indicele sintactic. Deci, deși aceste părți de vorbire se predau la capitolul morfologie, însușirea lor de către elevi trebuie făcută în chip conștient pe baza analizei funcției lor de instrumente de legătură și de elemente introductive ale părților secundare de propoziție sau ale propozițiilor din frază. Pașii trebuie făcuți aici încet și cu grijă, de la prepoziție și conjuncție spre locuțiunile corespunzătoare, de a căror înțelegere în condiții optime depinde analiza corectă a propoziției și a frazei. Pentru aceasta trebuie un număr suficient de ore. Spațiul acordat părților de vorbire neflexibile în noua Gramatică a Academiei este și el grăitor în acest sens. Predarea în bune condiții a părților de vorbire neflexibile reprezintă o necesitate, acestea fiind adevărate chei care deschid elevilor tainele propoziției și ale frazei. Aici trebuie rupt cu tradiția care a făcut din ele adevărate „cenușărese" ale gramaticii.

Faptul acesta atrage după sine și necesitatea absolută a unor *texte bine alese* care să cuprindă exemple *cît mai multe* și *mai variate*, menite să facă pe elev a înțelege deosebirea, spre exemplu, dintre adverbe (și locuțiunile adverbiale), caracterizate nu numai prin indicele gramatical al neflexibilității, ci și prin *funcția lor sintactică autonomă*, și dintre prepoziții și conjuncții (cu locuțiunile respective) care sînt simple instrumente de legătură, lipsite de funcție sintactică în propoziție. Ori, în materie de exerciții necesare înțelegerii părților de vorbire neflexibile, în special a locuțiunilor, totul trebuie făcut — în manualele școlare — de-abia de acum înainte.

Aceste cîteva sugestii, pe lîngă altele, care se desprind din rîndurile metodicii prezentate mai sus, subliniază o dată mai mult valoarea acestei lucrări.

ȘTEFANIA GOLOPENȚIA

PREPARANDIA DIN ARAD *

Printre lucrările de istoria învățămîntului românesc a căror tematică se referă la organizarea și la funcționarea celor mai importante școli de pe teritoriul patriei noastre, un loc însemnat îl ocupă monografia Preparandiei din Arad.

Autorii au avut la dispoziție atunci cînd au pornit la înfăptuirea volumului de față o vastă și documentată monogra-

* V. Popeangă, E. Găvănescu, V. Țîrcovnicu, *Preparandia din Arad*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964.

fie a Preparandiei din Arad realizată de Th. Botiș: *Istoria școalei normale (preparandiei) din Arad*, Arad, 1922. Cercetînd atît presa de specialitate arădeană, arhivele școlare din Arad, precum și alte documente importante de istoria pedagogiei românești, lucrarea de față urmărește să realizeze o prezentare detaliată, de pe poziții marxist-leniniste, a dezvoltării învățămîntului în cadrul Preparandiei din Arad de la înființarea acestei instituții (2 august 1811) și pînă în zilele noastre.

Folosind teza leninistă care arată că „pentru a rezolva în mod științific problemele vieții sociale nu trebuie să uiți conexiunea istorică fundamentală, să privești fiecare problemă din punct de vedere al modului în care a apărut în istorie un fenomen și să vezi, privind prin prisma acestei legături, ce a devenit acest fenomen în prezent", autorii studiului de față reușesc să interpreteze fenomenul pedagogic al Preparandiei din Arad în strînsă legătură cu fenomenul istoric care l-a generat, cu condițiile economice, social-politice care au determinat apariția acestei instituții de pregătire a învățătorilor. Astfel, cele cinci capitole ale cărții poartă următoarele titluri semnificative pentru delimitarea etapelor de dezvoltare a preparandiei: Preparandia din Arad în perioada destrămării feudalismului și începuturile capitalismului; Învățămîntul poporal și Preparandia din Arad la mijlocul secolului al XIX-lea; Învățămîntul și gîndirea pedagogică în preparandia arădeană între anii 1848—1918; Școala pedagogică din Arad între cele două războaie mondiale; Școala pedagogică din Arad în anii puterii populare.

Citind lucrarea, se poate constata o abundență de material faptic care ne dovedește bogata ei documentare. Pe alocuri însă, se impunea o mai temeinică interpretare a materialului pe care uneori îl întîlnim prezentat sub formă de înșiruire expozitivă. Într-o astfel de monografie ar fi interesat mai puțin această înșiruire de fapte și mai mult analiza cauzelor care au generat situațiile faptice, analiza luptei ideologice care a dus la crearea unor asemenea situații, a intereselor de clasă care au determinat lupta. Ori, tocmai acestea nu reies totdeauna suficient de clar și uneori întîlnim prea multe date care puteau fi trecute și la subsolurile lucrării. În acest sens se pot găsi exemple în subcapitolele referitoare la: Biblioteca școlii (p. 18); Baza materială a învățămîntului elementar (p. 68); Populația școlară (p. 95); Date privind procesul de învățămînt (p. 97), precum și în pasagii din alte subcapitole în care aglomerarea faptelor micșorează interesul cititorului pentru studiul lucrării.

Monografia de față cuprinde și multe părți care prezintă o reușită interpretare a materialului faptic. Astfel, putem menționa subcapitolul intitulat *Primii profesori ai preparandiei arădene și activitatea lor* (p. 23), în care se realizează o analiză minuțioasă, de pe poziții marxist-leniniste, a activității didactice și publicistice întreprinse de promotorii învățămîntului preparandiei arădene, printre care se enumeră: D. Țichindeal, C. Diaconovici Loga, Iosif Iorgovici etc.

Sînt scoase în evidență concepția social-politică care stă la baza activității lor, ideile pedagogice promovate de ei. Cu toții au luptat împotriva caracterului feudal și clerical al procesului de învățămînt, împotriva metodelor dogmatice folosite în școala vremii, contra ploconirii cosmopolite, contra asupririi naționale în școală, pentru editarea manualelor școlare în limba română, pentru introducerea scrierii cu litere latine, pentru un învățămînt realist, pus pe puternice baze științifice.

O parte importantă din spațiul rezervat studiului personalității primilor profesori ai preparandiei revine cercetării cărților de învățămînt scrise de către

acești profesori, cărți care au constituit ghidul de orientare și au determinat chiar conținutul învățământului la Preparandia din Arad, o lungă perioadă de timp. Dintre ele demne de remarcat sînt lucrările: *Ortografie sau dreapta scrisoare pentru îndreptarea scriitorilor limbii românești*, tipărită de C. Diaconovici Loga, la Buda, în 1818, precum și *Epistolariul românesc* scris de același autor. Iosif Iorgovici, profesor de matematici, a scris de asemenea importante lucrări, ca: *Socoteli din cap*; *Algebra și didactica națională* și altele.

Deosebit de util pentru predarea pedagogiei în această instituție unde se formau învățătorii este și *Cursul de pedagogie* scris de Al. Gavra, curs a cărui analiză științifică pe părți distincte este realizată cu competență în volumul de față. *Manualul de Gramatică a limbii române* alcătuit de A. Șandor este dat de asemenea ca model de carte didactică bazată pe principiul „ortografie dreaptă, ușoară, potrivită firii limbii române" (p. 57).

Un capitol reușit al volumului de față este capitolul III, care se referă la *Învățământul și gîndirea pedagogică în Preparandia arădeană între 1848—1918* (p. 113—193).

Autorii studiului, înainte de a trece la expunerea ideilor promovate în școală după 1848, au căutat să scoată în evidență, în părțile anterioare, conexiunea istorică existentă între fenomenul revoluționar de la 1848 din Transilvania și dezvoltarea învățământului în cadrul instituției a cărei evoluție o urmăresc.

Este cunoscut faptul că în acea perioadă jugul feudal și asuprirea națională se resimțeau puternic și în domeniul învățământului din Transilvania și Banat. În Preparandia din Arad, împotriva acestei situații au luptat oamenii de școală cu vederi progresiste, profesori recunoscuți în istoria învățământului românesc, ca de pildă Alexandru Gavra și Atanasie Șandor. S-a întocmit atunci și un nou proiect de organizare a învățământului, însă multe din propunerile făcute au eșuat, datorită înfrîngerii revoluției de la 1848.

Problema reorganizării învățământului național a eșuat și ea. Absolutismul austro-ungar a determinat desființarea învățământului poporal. Perioada care a urmat între anii 1848—1918 — caracterizată printr-o puternică luptă de eliberare națională — a influențat dezvoltarea învățământului din Transilvania și Banat. Politica oficială concretizată în școală prin legea din 1868 și din 1876 era o politică de oprimare națională și socială caracterizată prin persecutarea învățătorilor români, lupta împotriva învățământului în limba română, contra cărților de școală românești etc.

S-a elaborat în 1907 cea mai șovină și reacționară lege din istoria învățământului transilvănean din această perioadă a dominației austro-ungare. Această situație a avut repercusiuni și în cadrul Preparandiei din Arad, instituție care a continuat să se mențină însă ca o citadelă de apărare a drepturilor naționale.

Profesorii preparandiei, oameni de școală asemenea lui Teodor Ceontea, profesor de geografie, Ion Petranu, profesor de gramatică, Victor Stanciu, profesor de științe naturale au desfășurat o susținută activitate de tipărire a manualelor școlare în limba română, cu un bogat conținut științific.

În favoarea organizării învățământului românesc și-au spus cuvîntul în presa de specialitate personalități cu vederi progresiste, asemenea lui I. Slavici, care — analizînd îndeaproape premisele dezvoltării învățământului poporal — se referea și la pregătirea cadrelor didactice necesare acestui învățămînt în cadrul preparandiei arădene.

Situația predării unor obiecte de învățămînt de bază pentru această insti-

tuție — pedagogia, psihologia, logica — a fost îmbunătățită cu timpul prin numirea unor profesori bine pregătiți, care predau cu multă căldură temeinice cunoștințe științifice, ca de exemplu Petre Pipoș etc.

Volumul de față realizează o prezentare detaliată a personalității lui Petre Pipoș, evidențiind unele influențe din gîndirea pedagogică universală asupra concepției lui pedagogice, psihologice, filozofice. Astfel, se vorbește despre modul în care se resimt în scrierile sale idei din opera lui Komenski, Pestalozzi, Herbart, precum și din filozofia lui Wundt.

Considerăm că ar fi fost bine să se fi adîncit cercetarea factorilor care au determinat pătrunderea ideilor promovate de acești gînditori ai pedagogiei universale, tocmai în această etapă istorică în Transilvania, prin intermediul unor oameni de școală asemenea lui Petre Pipoș. Astfel, s-ar fi putut ajunge la o explicare aprofundată a gîndirii pedagogice din această etapă a dezvoltării învățămîntului din Transilvania și în special din preparandia arădeană, în cadrul general al evoluției învățămîntului și pedagogiei universale.

În perioada ce a urmat revoluției de la 1848 și pînă în 1918, anul eliberării Transilvaniei de sub jugul austro-ungar, în cadrul preparandiei arădene, deși în condiții deosebit de vitrege, s-au întreprins totuși — după cum constatăm din studiul lucrării de față — numeroase acțiuni care au menținut prestigiul școlii românești. Astfel, demnă de remarcat este acțiunea de înființare a școlii de aplicație pentru practica pedagogică a preparanzilor, care a luat ființă în anul 1892. În 1915 s-a dat și un „Normativ" pentru indicarea formelor de practică pedagogică ce trebuiau să se desfășoare în școala de aplicație, fapt important pentru buna funcționare a școlii.

În subcapitolul intitulat *Idei și concepții pedagogice în Preparandia arădeană după revoluția de la 1848* (p. 154) se face o analiză sistematică a celor mai progresiste idei promovate în cadrul Preparandiei din Arad după 1848, dintre care subliniem:

— Ideea cultivării la elevi a dragostei față de limba română și a interesului pentru studierea ei;

— Accentuarea caracterului educativ al învățămîntului;

— Încercările de orientare științifică a învățămîntului și de combatere a superstițiilor;

— Promovarea învățămîntului intuitiv;

— Orientarea practică a învățămîntului;

— Contribuția școlii la ridicarea culturală a poporului.

Lucrarea subliniază în subcapitolele următoare aportul mișcării muncitorești care s-a dezvoltat în cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea pe teritoriul Transilvaniei la promovarea acestor idei importante pentru dezvoltarea învățămîntului. Organizarea muncitorimii arădene a determinat schimbări importante în mentalitatea învățătorimii și chiar a elevilor. S-au făcut propuneri pentru predarea unor noi obiecte de învățămînt, cum era studiul economiei și industriei, s-au ținut conferințe pe teme științifice, literare.

Cadrele didactice foloseau presa de specialitate ca un mijloc de luptă pentru obținerea revendicărilor democratice în domeniul învățămîntului.

Au luat ființă de asemenea în această perioadă „reuniunile" învățătorilor, care și-au creat prin presă organe de luptă pentru promovarea ideilor lor progresiste. Astfel, Reuniunea învățătorilor din inspectoratul Lipovei a înființat în 1877 revista „Minte și inimă" în jurul căreia s-au grupat personalități importante, asemenea lui Vicențiu Babeș, George Popa, Ion Popovici Desseanu. Deosebit

de importantă pentru dezvoltarea învățămîntului în preparandia din Arad este „Reuniunea învățătorilor arădeni". În volumul de față sînt enumerate și alte reuniuni învățătorești care se formaseră pe districte, arătîndu-se importanța lor pentru propășirea științei de carte în popor.

Capitolele IV și V realizează partea cea mai originală a lucrării.

În 1912, la 100 de ani de funcționare a Preparandiei din Arad, făcîndu-se un bilanț al activității acestei instituții, învățătorul Nicolae Boșcani arăta că „Prin înființarea pedagogului s-a creat și dat poporului o pleiadă de oameni de inimă și dor de a răspîndi lumina cîștigată în popor, din sînul căruia au ieșit. Și de astă dată să ne preocupe în primul loc cauza cea mare a răspîndirii culturii nu numai în fragedele mlădițe, încredințate nouă, ci și în frații lor adulți și în părinții lor, în întreg neamul din care facem parte".

Într-adevăr și după 1912 Preparandia din Arad s-a menținut ca o instituție deosebit de importantă pentru pregătirea cadrelor didactice.

La izbucnirea primului război mondial, Preparandia din Arad, care se numea Institutul pedagogic ortodox român, era întreținută de biserică și avea o durată de 4 ani.

În 1918, unirea Transilvaniei cu România a dat naștere la puternice frămîntări în viața economică-politică și socială a Aradului, determinînd schimbări de seamă în cadrul Institutului pedagogic din Arad. În lucrarea de față se vorbește despre atitudinea nouă a învățătorilor, care nu voiau să mai recunoască poziția lor subordonată față de preoți.

În anul 1918, Institutul pedagogic din Arad se transformă în școală normală cu 8 clase, numită „Școala normală greco-ortodoxă-română din Arad".

Crescînd necesitățile de cadre didactice, în 1920—1921 se înființează de către stat, în Arad, o nouă școală normală pentru învățătoare cu durata de școlarizare de 6 ani, iar în 1923 una de învățători, cu unele avantaje materiale pentru elevi, cum erau bursele de stat.

În această parte a lucrării, sînt înfățișate de asemenea și unele concepții înaintate ale diferiților oameni de școală cu privire la modul în care trebuia organizată și desfășurată practica pedagogică la Școala normală din Arad.

Ultimul capitol al lucrării de față tratează despre *Școala pedagogică din Arad în anii puterii populare*. Făcîndu-se o prezentare a măsurilor luate de guvernul democrat-popular pentru buna funcționare a învățămîntului din țara noastră, se arată cum au fost aplicate aceste măsuri în cadrul școlii arădene.

În anul 1959 Școala pedagogică din Arad primește denumirea de „Institutul pedagogic de învățători — Arad", care în 1959—1960 cuprinde trei tipuri de școli: Școala pedagogică de educatoare de 6 ani, Școala pedagogică de învățători de 6 ani, și Institutul pedagogic de învățători de 2 ani.

Capitolul V tratează despre măsurile luate în cadrul acestei instituții pentru ridicarea nivelului ideologic și profesional al cadrelor didactice, pentru ridicarea calității învățămîntului, pentru o bună îndrumare a elevilor prin intermediul organizațiilor de tineret și de pionieri, despre măsurile privind organizarea activității extrașcolare a elevilor. Fiind un capitol de încheiere a lucrării, în această ultimă parte autorii prezintă scurte concluzii interesante din care reiese aportul adus de Preparandia arădeană în dezvoltarea învățămîntului din țara noastră, în cei 150 de ani de funcționare a acestei instituții.

În ansamblu, putem spune despre această lucrare că prezintă un interes deosebit pentru cercetători, precum și pen-

tru toate cadrele didactice care studiază istoria învățămîntului românesc și în special istoria școlii transilvănene, despre care s-a scris mai puțin în literatura noastră de specialitate.

Valoarea volumului de față constă în special în bogata lui documentare, în materialul arhivistic inedit pe care ni-l prezintă. Nu putem omite nici forma corespunzătoare în care este editat, condițiile grafice bune în care a apărut.

CAMELIA ROȘCULEȚ

REVUE CAMEROUNAISE DE PEDAGOGIE (CAMEROON REVIEW OF EDUCATION)

Apărînd sub auspiciile Ministerului Educației Naționale din Camerun — în două limbi, pentru a reflecta fidel caracterul bilinguu pe care-l menține deocamdată învățămîntul acestei tinere republici — revista se caracterizează în ansamblu prin luări de poziție lucide și printr-o legătură strînsă cu viața țării în care se simte necesitatea unor prefaceri rapide.

Numărul de care ne ocupăm este edificator (3/1965), fiind un număr special, axat pe materialele de bază: conferințe, referate, expuneri ale primei ședințe a Consiliului Superior al Educației Naționale, care s-a desfășurat la 8 ianuarie a.c. la Yaundé. Acest număr ne permite să cunoaștem problemele esențiale ce stau la baza datelor generale pe plan statistic, ca: orientarea de principiu; criteriile pedagogice ce urmează să fie aplicate în dezvoltarea educației, într-un stat aflat în primul stadiu al independenței sale și care are de înfruntat problemele spinoase, complicate și imediate ale bilinguismului lăsat moștenire de colonialism; resursele financiare puse la dispoziția învățămîntului de către stat.

Realitățile locale sînt complexe, pasionante, și — cum era de așteptat într-o asemenea situație prezentă în multe alte tinere republici africane — dau naștere unor aspecte paradoxale (de pildă, contrastul dintre optimismul ce l-ar putea insufla o primă privire asupra nivelului școlarizării — peste 96% — și eficiența metodelor folosite pentru asimilarea materiilor predate). Acest aspect a fost formulat în mod lapidar de către ministrul Educației Naționale din Camerun, dl. Eteki Mbumua: „Este legitim, indispensabil chiar ca fiecare cetățean, atît de grijuliu să-i asigure fiului său o educație, să se întrebe dacă un stat tînăr ca al nostru poate susține efortul unei școlarizări explozive. Trebuie să se întrebe dacă învățămîntul predat fiului său este suficient adaptat, în spiritul și structura sa, pentru a face din copil un cetățean la curent cu problemele mediului său și ale lumii, un cetățean capabil de a participa cu randament optim la construcția națională".

În dezbateri au fost subliniate probleme privind necesitatea unei cunoașteri temeinice, trierea cu mult discernămînt a datelor educației moderne în vederea îmbinării acesteia cu specificul local, pentru a facilita cristalizarea unui sistem al educației cameruneze destinat să asigure o gamă variată de orientări elevilor, pe toate treptele învățămîntului, o funcționalitate precisă, o finalitate inspirată de justa apreciere a posibilităților țării etc. De altfel, președintele Republicii Federale Camerun, Ahmadu Ahidjo — a cărui prezență a fost permanentă la dezbaterile ce le putem urmări în paginile revistei recenzate — subliniază importanța acestora. Astfel, în discursul său de deschidere se subliniază că interdependența structurală a procesului edu-

cativ cu toate sectoarele primordiale ce dau pulsul și dinamica unei țări: „Este o chestiune de ordin național și nu o materie secundară, care să poată fi abandonată pe mîna tehnicienilor și a asociațiilor de părinți. Învățămîntul este în centrul întregii vieți naționale și își întinde înrîurirea, de la expansiunea economică, pînă asupra spiritului civic, angajînd dezvoltarea noastră individuală și colectivă".

Este interesant de constatat că în activitatea de pînă acum forurile oficiale din Camerun au manifestat o reală preocupare pentru întărirea unității naționale și pe plan cultural. Acest efort a dus la crearea unor instituții culturale, cum sînt: Universitatea federală, Liceul bilinguu, Colegiul artelor, științelor și tehnologiei.

Totuși, în calea unei dezvoltări ritmice, a ridicării — cum se exprima Condorcet — „nu a unei elite privilegiate, ci a întregii națiuni" stau serioase obstacole obiective, pe care președintele Republicii Camerun nu ezită să le înfățișeze la justele lor proporții: „la insuficiența investițiilor pe care o avem în prezent vine să se adauge cea mai redutabilă strangulare a expansiunii școlare: penuria de cadre didactice și mediocra calificare a unora dintre ele".

Alt factor capabil să provoace încă perturbări și oscilații, și căruia trebuie să i se acorde o pondere însemnată ori de cîte ori se proiectează dinamica judicioasă a fenomenului educativ într-o anumită regiune a țării, este — fără îndoială — coexistența sistemului particular cu cel de stat.

Dar în ciuda existenței atîtor factori contradictorii, în ciuda efectivelor încă reduse și adesea slab înarmate cu care statul se vede obligat să pornească bătălia pentru un sistem educativ dominat de un spirit umanist și de integrarea sănătoasă în ansamblul cunoștințelor predate a elementului național, președintele Ahmadu Ahidjo își exprimă părerea că: „această orientare va duce treptat la crearea unei civilizații originale, care să conserve tot ce e mai valabil în aporturile exterioare, completate cu ceea ce aparține geniului nostru național".

După ce reproduce integral aceste două cuvîntări, care constituie o adevărată „carte de principii" pentru forurile educative ale țării, în revistă se publică un raport substanțial, bogat în date și aprecieri, al ministrului Educației Eteki Mbumua.

Raportul pleacă de la înregistrarea unui succes cantitativ în ceea ce privește numărul de elevi cuprinși în rețeaua școlară, dar care poate rămîne fără nici o urmare durabilă, dacă nu este însoțit și de un salt calitativ, de soluționarea unor probleme stringente. Una dintre acestea o constituie lipsa a 600 de profesori pentru învățămîntul public, iar în condițiile materiale actuale nu vor putea fi asigurate decît maximum 150 de cadre noi pînă în anul 1971. Această situație este agravată și de faptul că statul va trebui să preia asupra sa și sarcina formării profesorilor din învățămîntul particular. Un rezultat negativ imediat al acestei stări de fapt a și apărut: simptomul frecvenței sporite a repetenților, dintre care unii ajung pur și simplu să termine cursul de 6 ani în 10—12 ani.

O remediere parțială a acestei eficiențe scăzute a studiilor se încearcă prin stabilirea fișei școlare pentru fiecare elev, alcătuită cu răspundere și de natură a contura mai exact posibilitățile, gradul de receptivitate, dar greu de controlat în instituțiile particulare.

O altă problemă abordată pe larg în raport, este coordonarea extrem de dificilă a eforturilor statului, deoarece de același sector al învățămîntului se ocupă trei ministere. În țară coexistă tipul de învățămînt francez — cu 6 ani de curs elementar și 7 ani de curs secundar —

și cel de tip englez (în Camerunul Occidental), care prevede 8 ani la ciclul elementar și 5 ani la ciclul secundar, plus eventual 2 ani de specializare.

Aceste dificultăți sînt sporite de poziția de monopol pe care o deține învățămîntul particular în anumite regiuni, învățămînt ce se caracterizează prin lipsă de exigență și goană după rezultat pur statistic cu efect comercial — care au drept consecință contraste dureroase: 100% promovări la primele clase și 0% la examenul dat cu comisii de stat, la ultima clasă.

Dar, așa cum precizează ministrul Educației Naționale din Camerun, chiar cînd rezultatele sînt mai satisfăcătoare și ating un nivel care denotă că s-a procedat cu răspundere și că ele oglindesc cunoștințele reale ale elevilor, intervine alt aspect dramatic pentru părinți: învățămîntul de gradul I nu e adaptat actualului stadiu al Camerunului independent, care necesită tineri cu o formație multilaterală, în număr din ce în ce mai mare. Copiii care nu-și pot urma studiile și rămîn cu certificatul de 6—7 clase datorită slabei pregătiri nu au nici o șansă de a profesa o meserie. O orientare mai selectivă, o dezvoltare a activităților artizanale autentice, prin stimularea aptitudinilor elevilor în acest sens, paralel cu dobîndirea noțiunilor de cultură cerute de orizontul actual, se impun ca o soluție pozitivă.

În vederea ridicării nivelului calitativ al studiilor, ministrul Eteki Mbumua preconizează un întreg complex de măsuri salutare. Merită a fi menționate: generalizarea metodelor moderne și eficiente de predare; limitarea dreptului de a repeta clasele (maximum 8 ani fiind durata permisă pentru absolvirea ciclului de 6 ani); adaptarea la specificul național, prin introducerea elementelor de istorie și artă africană, așa cum rezultă din lucrările specialiștilor negri cei mai autorizați; dezvoltarea elementelor de științele naturii luate din mediul ambiant etc. O mai bună salarizare a cadrelor didactice — evitînd „fuga" lor spre sectoare de activitate remunerate mai favorabil — ca și o folosire măsurată și bine controlată a orientării psihotehnice, figurează de asemenea printre prefacerile indicate ca urgente în raportul de care se ocupă revista.

Din întregul proces de adaptare și de restructurare a programelor analitice, se degajă preocuparea de orientare a elevilor merituoși spre continuarea studiilor, înarmîndu-i în prealabil cu posibilități sporite, realiste, de înțelegere a cursului evenimentelor privind istoria Africii și Camerunului, de apreciere mai precisă a valorii aportului național și a trăsăturilor spiritului african.

În concluziile trase cu rigoare logică se arată că este necesară realizarea unei unități programatice și de organizare, pentru a se reuși o reformă structurală a învățămîntului din Camerun, pe baza unei rețele școlare raționale, a unei coordonări sistematice a forurilor oficiale, a găsirii unor forme de contribuție a cetățenilor pe plan financiar pentru susținerea acestor proiecte generoase.

Prin aria vastă a problemelor abordate, ca și prin analiza plină de sinceritate făcută lipsurilor actuale — aproape toate provocate de întîrzierea creată de persistența îndelungată pe aceste meleaguri a colonialismului — numărul 3 al „Revistei cameruneze de pedagogie" aruncă o lumină interesantă asupra dificultăților cu care se luptă educatorii într-un stat ajuns abia de curînd la independență. Interesul e sporit de valoarea de generalizare a materialului, căci asemenea dificultăți și eforturi unitare pentru lichidarea lor, caracterizează un mare număr din noile state apărute în ultimii ani pe harta globului nostru.

EUGEN MARIAN

BIBLIOTECA CENTRALĂ
STBTU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICA „GRAFICA NOUA" II, BUCUREȘTI — c. 10800

Biblioteca oraș
S I B I U

T 3964

11
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ȘTIINȚE
PEDAGOGICE

STUDII ȘI CERCETĂRI

P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: Educația adolescenților și geneza personalității.

George Văideanu și Dumitru Grigoriu: Lecția ca obiect al procesului de control și îndrumare.

Pantelimon Golu: Probleme psihologice ale programării învățării.

Ileana Lászlóffy, Emilia Péteriy: Familiarizarea elevilor din clasa I cu unele elemente de limbă în perioada preabecedară.

Emil Domocoș: Ideile pedagogice ale lui I. Piuariu-Molnar.

Dimitrie Roman: I. Piuariu-Molnar, pedagog și om de cultură.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Victor Grigorescu: Aprecierea calității rezultatelor obținute în procesul de învățământ cu ajutorul indicatorilor statistici.

DE PESTE HOTARE

Ecaterina Csengeri: Pedagogi sovietici despre metodica experimentării instruirii programate.

Valentina Filipescu: Probleme actuale ale învățământului de cultură generală din țările nordice.

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Veronica Ferarini: * * * „Probleme actuale de chimie".

Eugen Novicicov, L. B. Itelson: „Metode matematice și cibernetice în pedagogie".

N. E.: „La pédagogie cybernetique".

*

* * * Recomandări de teme pentru „Lecturile pedagogice".

1990
(97)
- IUI. 2005
11 IUL. 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BÎRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*

3964

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 11 *Noiembrie, 1965*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: Educația adolescenților și geneza personalității 5

George Văideanu și Dumitru Grigoriu: Lecția ca obiect al procesului de control și îndrumare 23

Pantelimon Golu: Probleme psihologice ale programării învățării . . . 34

Ileana Lászlóffy, Emília Péterfy: Familiarizarea elevilor din clasa I cu unele elemente de limbă în perioada preabecedară 49

Emil Domocoș: Ideile pedagogice ale lui I. Piuariu-Molnar. 62

Dimitrie Roman: I. Piuariu-Molnar, pedagog și om de cultură 75

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Victor Grigorescu: Aprecierea calității rezultatelor obținute în procesul de învățămînt cu ajutorul indicatorilor statistici. 87

DE PESTE HOTARE

Ecaterina Csengeri: Pedagogi sovietici despre metodica experimentării instruirii programate 103

Valentina Filipescu: Probleme actuale ale învățămîntului de cultură generale din țările nordice 106

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Veronica Ferarini: * * * „Probleme actuale de chimie" 115

Eugen Novicicov: L. B. Itelson — „Metode matematice și cibernetice în pedagogie" 119

N. E.: „La pédagogie cybernetique" 122

★

* * * Recomandări de teme pentru „Lecturile pedagogice" 124

6758

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 11, XIV-ый год *Ноябрь, 1965 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

П. Бэрбулеску, А. Казаку, А. Василеску: Воспитание подростков и генезис личности 5

Г. Вэйдяну, Д. Григорию: Урок как предмет процесса контроля и руководства 23

П. Голу: Психологические вопросы программированного обучения . . 34

И. Ласлоффи, Е. Петерфи: Ознакомление учащихся 1-го класса с некоторыми языковыми явлениями в добукварный период 49

Е. Домокош; Педагогические идеи И. Пиуарю-Молнара 62

Д. Роман: И. Пиуарю-Молнар — педагог и просветитель 75

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

В. Григореску: Статистическая оценка качества результатов, полученных в учебном процессе 87

ЗА РУБЕЖОМ

Е. Ченгери: Советские педагоги о методике экспериментирования программированного обучения 103

В. Филипеску: Современные вопросы общего образования в сев рных странах 106

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

В. Ферарини: * * * „Современные вопросы химии“ 115

Е. Новичков: Л. Б. Ительсон — „Математические и кибернетические методы в педагогике“ 119

Н. Е.: „Кибернетическая педагогика“ 122

★

* * * Тематика для „Педагогических чтений“ 124

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES

XIV-e année No. 11 *Novembre, 1965*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

P. Bărbulesco, A. Cazacu, A. Vasilesco : L'éducation des adolescents et la genèse de la personnalité 5

George Văideanu et *Dumitru Grigoriu* : La leçon comme objet du processus de contrôle et d'orientation. 23

Pantelimon Golu : Problèmes psychologiques de la programmation de l'enseignement 34

Ileana Lászlóffy, Emilia Péterfy : Comment familiariser les élèves de la I-ère classe avec certains éléments linguistiques dans la période préadécédaire 49

Emil Domocoș : Les idées pédagogiques de I. Piuariu-Molnar 62

Dimitrie Roman : I. Piuariu-Molnar, pédagogue et homme de culture . . 75

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Victor *Grigoresco* : L'appréciation de la qualité des réponses obtenues dans le processus de l'enseignement à l'aide des indicateurs statistiques . 87

DE L'ÉTRANGER

Ecaterina Csengeri : Pédagogues soviétiques sur la méthodologie de l'expérimentation de l'instruction programmé. 103

Valentina Filipesco : Problèmes actuels de l'enseignement dans les pays nordiques 106

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Veronica Ferarini : * * * „Problèmes actuels de chimie". 115

Eugen Novicicov : L. B. Itelson — „Les méthodes mathématiques et cybernétiques dans la pédagogie" 119

N. E. : „La pédagogie cybernétique" 122

★

* * * Thèmes recommandés pour „Les lectures pédagogiques" . . . 124

6758

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

14 Year, No. 11 *November, 1965*

CONTENTS

Page

STUDIES AND RESEARCHES

P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: Adolescent Education and the Genesis of Personality 5

George Văideanu, Dumitru Grigoriu: The Lesson as an Object of the Guiding Process and Control 23

Pantelimon Golu: Psychological Questions of Programmed Learning . . 34

Ileana Lászlóffy, Emilia Péterfy: Getting First-form Pupils Acquainted with Some Language Elements in the Pre-ABC Period 49

Emil Domocoș: Ioan Piuariu-Molnar's Views on Education 62

Dimitrie Roman: Ioan Piuariu-Molnar, Educationalist and Man of Culture 75

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Victor Grigorescu: Assessment of Pupils' Attainments With the Help of Statistical Indices 87

NEWS FROM ABROAD

Ecaterina Csengery: Soviet Educationalists on the Methodology of Testing Programmed Instruction 103

Valentina Filipescu: Questions of Education in Scandinavia 106

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Veronica Ferariu: * * * "Current Problems of Chemistry" 115

Eugen Novicicov: L. B. Itelson — "Mathematical and cybernetic methods in Education" 119

N. E.: „La pédagogie cybernétique" 122

★

* * * Suggested Topics for the "Seminars on Education" 124

STUDII ŞI CERCETĂRI

EDUCAŢIA ADOLESCENŢILOR ŞI GENEZA PERSONALITĂŢII

P. BĂRBULESCU, A. CAZACU, A. VASILESCU
Cercetători la Institutul de ştiinţe pedagogice

Investigaţii pe plan fiziologic şi psihologic privind adolescenţa au început cu primii ani ai secolului nostru [1]. Astfel de cercetări psiho-pedadogice cu privire la adolescenţă sînt prezente şi la noi în ţară [2].

Figura adolescentului ocupă de asemenea un loc important în operele literare.

Încercînd să operăm o sinteză a cercetărilor de fiziologie, psihologie şi pedagogie, observăm că nu există o accepţiune unitară a termenului „adolescenţă". Lipsa de unanimitate se datoreşte în primul rînd greutăţii de a stabili cu exactitate diversele perioade de vîrstă, acestea fiind determinate în bună măsură de factori complecşi de natură anatomo-fiziologică, de condiţiile social-istorice etc.

Aşa, de pildă, după Stanley Hall vîrsta adolescenţei începe o dată cu primele manifestări fizice ale pubertăţii şi durează tot timpul cît copilul creşte — pînă la definitivarea creşterii taliei. Eduard Spranger afirmă că în Germania de Nord adolescenţa fetelor cuprinde vîrsta între 13—19 ani, iar a băieţilor se prelungeşte între 14—22 ani, în timp ce W. Hoffmann plasează adolescenţa — atît pentru băieţi cît şi pentru fete — între 14 şi 20 ani.

Pentru Claparède, Godin etc. adolescenţa se cuprinde între 12 şi 15 ani la băieţi şi între 10—13 ani la fete. După adolescenţă ar urma pubertatea, între 15—16 ani pentru băieţi şi 13—14 ani pentru fete.

În lucrările sovietice de psihologie se arată că adolescenţa cuprinde două etape de dezvoltare: preadolescenţa (de la 10—11 ani la 13—14 ani) şi adolescenţa propriu-zisă între 13—14 ani şi 17—18 ani.

Nici la noi în ţară nu există un punct de vedere unitar în privinţa etapei de vîrstă a adolescenţei. În *Dicţionarul enciclopedic român* (Editura politică, Bucureşti, 1962, p. 36) se arată că adolescenţa este „o fază de trecere în evoluţia omului, de la stadiul copilăriei la cel adult, cuprinsă aproximativ între 12—13 ani (cînd începe perioada preadolescenţei, pubertatea) şi 17—18 ani".

---

[1] S-au preocupat de aceasta îndeosebi *A. Stanley Hall, Gabriel Compayré, P. Mendousse, A. Vermeilen, Th. Ziehen* etc.

[2] Reţin atenţia autori ca: *Gh. Marinescu, C. I. Parhon, Gh. Zapan, I. Popescu-Teiuşan, Şt. Zissulescu, C. Mureşanu, I. Balanţoi, F. Niculescu, U. Schiopu* etc.

În *Dicționarul limbii române contemporane* (Vol. I, Editura Academiei R.P.R., 1955, p. 28), cît și în *Dicționarul limbii române moderne* (Editura Academiei R.P.R., 1958, p. 10), adolescența este definită ca fiind vîrsta de tranziție dintre copilărie și tinerețe, iar adolescentul... „persoana ajunsă la vîrsta dintre copilărie și tinerețe".

În *Cursul de pedagogie generală* sub redacția prof. dr. Stanciu Stoian (Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961, p. 69) se arată că perioada adolescenței care corespunde cu vîrsta școlară mare... „este socotită între 15—18 ani". În *Pedagogia* pentru institutele pedagogice (colectivul de coordonare: A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, Editura didactică și pedagogică, 1964, p. 50) se afirmă că adolescența se întinde între 14—15 ani și 18 ani. În *Cursul de psihologia copilului*, autor Ursula Șchiopu (Editura didactică și pedagogică, București, 1963, p. 413) adolescența este împărțită în două faze și anume: una timpurie (între 10—11 și 13—14 ani) și cea de-a doua perioadă — adolescența propriu-zisă (între 13—14 ani și 17—18 ani).

Merită a fi relevat faptul că în ultima vreme presa centrală și alte publicații („Scînteia", „Scînteia tineretului", „Contemporanul", „Luceafărul" etc.) se ocupă cu atenție sporită de problemele educării adolescenților potrivit cerințelor majore ale contemporaneității. Din punct de vedere fiziologic și psihologic cercetările privind perioada adolescenței s-au bucurat de o atenție mai susținută la noi în țară. Se simte nevoia ca și pe plan pedagogic să fie intensificate preocupările de acest ordin. Dată fiind importanța deosebită a perioadei adolescenței în profilarea personalității socialiste, considerăm deci că este necesar a fi studiată mai atent de către cercetătorii în domeniul pedagogiei.

După părerea noastră, se cer investigații complexe în privința periodizării pe vîrste, deoarece în condițiile orînduirii noastre socialiste se produce o grăbire a ritmului de dezvoltare a tineretului din punct de vedere anatomo-fiziologic, cu implicații noi de ordin psihologic și pedagogic.

Necesitatea de a urmări geneza personalități în socialism ridică în fața pedagogiei sarcini dificile, dar de o mare răspundere științifică. Interconexiunea directă a științelor în raza cărora se află într-un fel sau altul problematica omului cere pedagogiei:

a) Specificizarea domeniului său de investigație, acesta fiind în esență legat de optimizarea acțiunii educative (în sens larg), în scopul accelerării și ridicării calității procesului de făurire a personalității umane.

b) Asimilarea creatoare a valorilor științifice corespunzătoare, înglobate în datele unor discipline diverse, ca sociologia, antropologia, psihologia, etica etc.

În acest caz, pedagogia va răspunde *fundamental* necesității de a configura *modelul uman* al socialismului și comunismului și *aplicativ*, prin elaborarea conținutului și formelor de realizare a personalității multilaterale, potrivit specificului etapelor mereu ascendente ale progresului social al patriei noastre.

În articolul de față, ne propunem să subliniem cîteva aspecte privind educația adolescenților, în lumina sarcinilor trasate de către cel de-al IX-lea Congres al P.C.R., privind dezvoltarea învățămîntului în țara noastră în anii următori.

★

În general, adolescența este definită ca fiind vîrsta caracterizată printr-o energie clocotitoare, prin romantism și optimism robust. Adolescentul își făurește idealuri și planuri îndrăznețe și este capabil de mari eforturi și chiar de sacrificii pentru îndeplinirea acestora. Viața afectivă a adolescentului se îmbogățește cu trăiri noi, legate de apariția sentimentelor de dragoste. Adolescența este vîrsta cînd se întăresc convingerile moral-politice, cînd se formează caracterul și se conturează mai pregnant personalitatea.

În perioada adolescenței — care corespunde cu vîrsta școlară mare — se produc diferențieri pronunțate și, totodată, o stabilizare a intereselor de cunoaștere ale elevilor pentru unele domenii ale științei sau tehnicii.

Caracteristic pentru această perioadă de vîrstă este și faptul că se dezvoltă spiritul de independență, spiritul critic al gîndirii. Explicarea cauzală a fenomenelor și argumentarea logică sînt alte trăsături importante ale acestei vîrste. Tot acum se încheagă și concepția materialist-dialectică despre lume și viață.

O altă trăsătură esențială a adolescentului zilelor noastre este privirea sa cu încredere spre viitor. Absolvind liceul, tinerii au posibilitatea de a practica o profesie, intrînd direct în producție ; în același timp, ei pot urma învățămîntul superior. Acum se conturează tot mai mult înfățișarea morală a viitorului cetățean, constructor activ al socialismului.

În orînduirea noastră, adolescentul se contopește cu țelurile întregului popor, se integrează tot mai mult societății, devenind capabil să lupte pentru idealuri înalte, pentru întărirea continuă a orînduirii noastre socialiste. Izvorul forței spirituale a adolescenților îl constituie conștiința faptului că aceste idealuri sînt o realitate, o necesitate legică ce decurge din esența procesului istoric de trecere de la capitalism la socialism, spre comunism.

În condițiile orînduirii capitaliste, însă, burghezia imperialistă depune toate eforturile pentru a subordona tineretul influenței sale, pentru a-l face să slujească interesele monopolurilor. Așa-zisa „criză" a personalității, ca trăsătura specifică adolescenței, se manifestă în condițiile orînduirii capitaliste, în care exploatarea, proprietatea privată, literatura îmbibată cu trivialități și aventuri de prost gust, unele filme, sau televiziunea, radioul etc. contribuie la degradarea morală a unei bune părți din tineret. În acest climat de profunde contradicții sociale, pe care adolescentul începe să le înțeleagă, acesta se închide în sine, ajunge la un sentiment de nesiguranță, de blazare. Astfel de trăsături negative vădesc nu o criză naturală a tineretului din aceste țări, ci criza sistemului social capitalist, criza vieții spirituale a acestui sistem.

Psihologia occidentală acordă un spațiu larg analizei adolescenței, îndeosebi fenomenelor contradictorii (evident, nu în sens dialectic) caracteristice vîrstei respective. Proeminente ar fi, așadar, tulburările nemotivate rațional, aspectul negativ al vieții afective, intensitatea vie-

ții și problematicii sexuale, tendința de evaziune în afara societății și singurătatea, opoziția în fața rigorilor morale și tradițiilor.

Imposibilitatea psiho-pedagogiei neștiințifice de a explica geneza personalității prin complexitatea factorilor obiectivi și subiectivi care concură la aceasta duce în mod direct la biologism și la subiectivism. Adolescența și tinerețea devin astfel perioade „în sine", care se definesc prin ele însele, în afara condițiilor externe care le determină. Acordînd un spațiu larg analizării unor trăsături ca instabilitatea, impulsivitatea, lipsa de siguranță, absența criteriilor morale, F. H. Tenbruck ajunge — de pildă — la concluzia că tineretul modern are „propria sa civilizație parțială", constituită pe terenul neaderenței la normele generale. El consideră că fenomenul ar fi propriu tuturor țărilor industrializate, fără vreo legătură cu sistemul lor social-economic [3]. Nu-i mai puțin adevărat însă că uneori se recunoaște, deși nu fățiș, dependența fenomenelor de criză de condițiile social-istorice în care se produc.

Considerîndu-se, în lucrarea *Encyclopedie de la psychologie*, că la vîrsta adolescenței „modul de afirmare caracteristic este conflictul" [4], mai departe se spune : „Dar în țările de veche civilizație — cu cadre sociale rigide, care nu mai răspund nevoilor condițiilor de viață, dificultățile se adîncesc și conflictul generațiilor devine o realitate" [5]. Aprecierile psihologilor și ale pedagogilor burghezi privitoare la vîrsta adolescenței se bazează pe o filozofie a omului distructivă și inumană. Imposibilitatea principială a identificării „ego-ului primar" al individului cu „self-ul" altuia generează izolare, înstrăinare între oameni și, direct în planul moral, individualism și egoism. Tarele moralei burgheze, nerecunoscute însă ca atare, sînt considerate a fi universale, general-umane și prin urmare imposibil de depășit.

Experiența construirii noii orînduiri în țara noastră a arătat că pe măsura înaintării spre treptele superioare ale socialismului — spre comunism, se întărește continuu unitatea social-politică și ideologică a întregii noastre societăți. Acest proces multilateral, deosebit de complex, se înfăptuiește în forme variate și pe planuri dintre cele mai diverse.

Baza materială a unității moral-politice a generațiilor în orînduirea noastră o constituie desființarea relațiilor capitaliste de producție, a relațiilor de exploatare și asuprire și înfăptuirea noilor relații socialiste, care asigură aplicarea principiului egalității în drepturi, al repartiției după cantitatea și calitatea muncii.

O problemă de o importanță deosebită în această direcție o constituie aceea privitoare la asigurarea continuității elementului progresist al fizionomiei spirituale, de la vechea generație spre generația actuală și cele viitoare. Moștenirea și dezvoltarea pe o treaptă superioară de către tînăra generație a celor mai valoroase tradiții și calități spirituale ale vechilor generații constituie o condiție esențială a dezvoltării sale.

[3] Vezi F. H. Tenbruck, *La jeunesse moderne*, Diogène (Paris) nr. 36, 1961.
[4] *Encyclopedie de la psychologie*, Paris, 1962, vol. 1, p. 181.
[5] *Idem*, p. 182.

Sarcinile construcției socialiste pot fi duse la îndeplinire în condiții tot mai bune numai dacă în procesul formării noii concepții despre lume și viață, în procesul educării multilaterale a tineretului zilelor noastre, se ține seama în munca educativă de cuceririle spirituale ale generațiilor precedente, de cunoștințele și de experiența bogată de viață a generației vîrstnice. În aceste condiții, bogățiile spirituale produse de generațiile anterioare devin nu numai un bun al tinerilor care aparțin anumitor clase, — ca în capitalism — ci ele constituie o moștenire ce aparține tuturor păturilor și grupurilor întregii populații. Aceasta contribuie la statornicirea unei egalități autentice a tuturor membrilor societății, atît pe planul economic, pe cel al relațiilor sociale, cît și în domeniul vieții spirituale. În acest domeniu din urmă, orînduirea noastră asigură tinerei generații — luate în întregul său — drepturi nelimitate în însușirea culturii, artei, literaturii, științei, în dezvoltarea sa în ansamblu. Pe acest fundal al unității între generații se înscrie și vîrsta adolescenței, care constituie o etapă importantă în viața omului.

Orînduirea noastră a deschis tineretului căi luminoase, posibilități deosebite de afirmare pe toate fronturile construcției socialiste. Participant activ la viața întregului popor muncitor, tineretul patriei noastre muncește, învață asiduu, participă cu entuziasm la lupta pentru dezvoltarea economiei și culturii, aducînd o contribuție de preț la obținerea tuturor victoriilor în desăvîrșirea construcției socialismului.

Unul dintre izvoarele politicii științifice a partidului nostră în domeniul învățămîntului îl constituie cunoașterea aprofundată a caracteristicilor diferitelor perioade de vîrstă. Aceasta face posibilă, ținîndu-se seama de sarcinile dezvoltării economiei și culturii socialiste, o tot mai pronunțată adecvare a sistemului școlar instituțional la nevoile progresului continuu al țării noastre.

Anii ce urmează vor înregistra noi realizări de o importanță decisivă pe toate fronturile construcției socialiste : industrie, agricultură, învățămînt, cultură etc. În aceste condiții, școlii îi revine sarcina — conform prevederilor celui de-al IX-lea Congres al P.C.R. — ca în următorii cinci ani să pregătească pentru economia națională peste 310 000 muncitori calificați ; circa 130 000 cadre vor fi pregătite între 1966—1970 în liceele industriale, agricole, economice, pedagogice etc. iar prin institutele de învățămînt superior vor fi pregătiți 110 000 specialiști — ingineri, economiști, profesori, medici etc. În scopul dezvoltării bazei materiale a învățămîntului de toate gradele, în acești ani se vor investi în această direcție peste 3,5 miliarde lei. Pe bună dreptate aceste „investiții în om" au reținut atenția pedagogilor, ele avînd menirea să producă o personalitate nouă, bogată în determinări, să producă știința, gîndirea proprie [6]. Desigur că astfel de investiții trebuie să fie folosite cu toată grija și răspunderea, învățătura constituind în zilele noastre un fenomen de masă tot mai amplu, iar școala urmînd să cuprindă în următorii cinci ani — așa cum se sublinia la Congresul al IX-lea al P.C.R. — aproape un

[6] Stanciu Stoian, *Un obiectiv important al politicii noastre*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1965, p. 6.

sfert din populație. Perspectivele minunate create de partid și guvern deschid în fața tinerilor — a adolescenților — noi cărări însorite pe care aceștia le pot străbate cu încredere și optimism. În asemenea condiții, muncii educative îi revin răspunderi noi, corespunzătoare unei noi etape, cu caracteristici specifice desăvîrșirii construcției socialiste.

★

Pedagogia științifică concepe personalitatea umană, în liniile sale esențiale în funcție de idealul educației comuniste, realizabil prin parcurgerea unor trepte succesive, mereu ascendente. Procesul educativ capătă trăsături specifice, potrivit cerințelor obiective ale desăvîrșirii noii societăți, mereu mai ample, precum și potrivit nevoilor omului conceput ca multilateralitate.

Congresul al IX-lea al P.C.R., analizînd profund, pe toate planurile, trăsăturile calitativ definitorii ale societății noastre, a adus pe prim plan, motivînd-o complex, necesitatea edificării științei și tehnicii românești, ca o creație pusă efectiv la dispoziția progresului social. Întrupînd în sine inteligența de sursă națională, capacitatea de preluare critică și inovatoare a culturii tradiționale autohtone și a cuceririlor impuse de geniul uman pe plan mondial, știința noastră exercită un rol de puternică forță de producție.

Evident că în aceste condiții școlii îi revin răspunderi mai ample, ea trebuind să producă oameni multilaterali, *capabili să răspundă — prin gradul lor de pregătire — exigențelor finalizării constructive a tezaurului științei și tehnicii contemporane*. Subsumată acestui imperativ stă o sarcină de stringentă actualitate a muncii educative: *dezvoltarea inițiativei și a spiritului creator al elevilor adolescenți*. Acest obiectiv implică unele deplasări de accent în conținutul și structura procesului educativ, impunîndu-se tot mai mult necesitatea stimulării capacităților interne ale elevilor, exersarea lor nestingherită în însușirea cunoștințelor și a trăsăturilor superioare de voință și de caracter, astfel încît ei să se afirme direct și în primul rînd ca *opinie* (individuală și colectivă) *sănătoasă*.

Perioada adolescenței oferă un teren deosebit de favorabil pentru realizarea unui atare deziderat; profilul moral al omului începe acum să se închege în trăsături relativ stabile, la fel și calitățile intelectuale. Acumulările calitative ale personalității, unele potențiale, altele manifeste, se orînduiesc în linii generale acum, urmînd a fi desăvîrșite ulterior, în procesul muncii. Într-un cuvînt, viitorul *constructor* se profilează deja, în sens axiologic, pe treapta de vîrstă a adolescenței.

Fenomenul este condiționat social-politic. Pe terenul societății noastre socialiste în plin avînt se elimină tot mai mult sursele obiective ale perturbărilor în evoluția adolescentului și tînărului la care se referă deseori oameni de știință din Occident. Este exclusă, prin însăși politica de stat de ocrotire a dezvoltării tinerei generații, o astfel de sursă ca lupta adolescentului pentru a-și cuceri independența economică, des-

pre care vorbește P. H. Landis [7]. Diferite alte condiții generatoare de conflicte, ca neconcordanța (împinsă pînă la opoziție) între mediul familial și cel social în care tinde să se integreze adolescentul [8], perpetuarea unor medii de viață cu un nivel social-economic scăzut, aculturale [9] etc., sînt inexistente în societatea noastră.

În spiritul umanismului ce-i este propriu, educația comunistă scoate la lumină și valorifică resursele interne ale individului, realizînd o concordanță tot mai deplină între sensul realizării sale și cel al societății în genere. Efectul educativ scontat în acțiunea școlii și a factorilor care o sprijină se situează la punctul de intersecție dintre cerințele și influențele educative finalizate practic. În sfera cerințelor se includ acum, într-un procent sporit, pe lîngă cele impuse de scopul educației, și cele interioare, personale și imediate ale omului. Pe linia acestor considerente se înscrie, de altfel, și prevederea expusă la Congresul partidului, după care „Școala noastră va deveni tot mai cuprinzătoare, oferind tinerilor largi posibilități de învățătură, *în funcție de aptitudinile și dorințele lor, de cerințele economiei și culturii noastre în plin avînt*" (subl. ns.) [10].

Dezvoltarea spiritului creator, a inițiativei și independenței în gîndire a elevului adolescent constituie o condiție esențială a pregătirii unui om capabil să se manifeste în viitor, în producție, ca *un factor de concepție*. Treptat, în doze conștient reglabile prin actul educativ, inițiativa și independența sînt calități lesne asimilabile de adolescent. Problema care se pune este aceea a asigurării acelor condiții care să favorizeze însușirea lor într-un ritm intens și cu eficiență sporită. Aceasta presupune explorarea, mai mult decît pînă acum, a unor căi de educație adecvate, în rîndul cărora se înscrie, cu deosebire, activizarea elevilor la lecții și cu orice alt prilej.

Fiind unul din polii actului educațional, elevului i se transmite o anumită cantitate de informație, într-un tot complex, unitar, constituit din cunoștințe și influențe educative sistematizate. Problema care se pune este aceea a *amplificării* gradului în care procesul de recepționare este activ și conștient, accentuîndu-se mai mult asupra caracterului *formativ* decît asupra celui *informativ* al instrucției și educației. Rezolvarea ei presupune utilizarea în procesul instructiv-educativ a unui întreg arsenal de mijloace și procedee a căror expunere nu poate fi făcută aici. În legătură cu aceasta se cuvine însă să stăruim asupra unui alt aspect. Mînuirea instrumentelor educației comuniste în cizelarea personalității devine din ce în ce mai mult o operație de mare finețe, incompatibilă cu rutina și meșteșugismul. Pentru a-și realiza în mod optim funcția educativă, școala trebuie să dispună de cadre corespunzătoare. De aceea, realizarea sarcinilor educației în etapa actuală reclamă cu necesitate o *sporire a competenței pedagogice a educatorilor*.

---

7 Vezi P. H. Landis, *Adolescence and Youth*, N. Y., 1952.

8 „*Cahiers pedagogiques*", Paris, nr. 3/1957.

9 J. Chombart de Lauwe, *Psycho-pathologie sociale de l'enfant inadapté*, Paris, 1959.

10 Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 52.

Sarcinile noi care stau în faţa şcolii în etapa actuală produc anumite mutaţii şi în relaţia dintre instrucţie şi educaţie. Pe lîngă accentuarea funcţiei explicative şi interpretative a lecţiei, asistăm la creşterea ponderei cunoştinţelor de sinteză. Ritmul accelerat al dezvoltării ştiinţei şi tehnicii contemporane determină transmiterea către şcoală, în vederea finalizării prin pregătirea elevilor, a unei cantităţi de informaţie extrem de mare. În aceste condiţii, asigurarea deplinei eficienţe a procesului instructiv-educativ este imposibilă fără un efort de *selectare a materialului informaţional*. Aceasta se poate realiza nu numai prin sintetizarea cunoştinţelor în categorii, legi şi principii. Este necesară şi o triere propriu-zisă a cunoştinţelor, în direcţia afirmării cu prioritate a acelora legate direct de tehnica modernă, de cerinţele actuale ale producţiei automatizate. Ambele aspecte impun includerea cu o pondere mai mare, în sfera educaţiei, a obiectivelor care privesc *dezvoltarea şi orientarea calităţilor gîndirii şi a intereselor de cunoaştere ale elevilor*.

În practica instructiv-educativă se exagerează adesea în sensul afirmării stricto-sensu a cerinţelor educaţiei morale, pierzîndu-se din vedere că domeniul moral interferează adînc cu cel intelectual şi că realizarea unuia este imposibilă fără realizarea celuilalt şi invers. În acest sens, la Congresul al IX-lea al P.C.R. se aprecia că omul nou, ca rezultat al activităţii educative, trebuie să întrupeze în sine ca elemente determinante, aflate în strînsă unitate, adeziunea la idealurile nobile ale socialismului, *însuşirea principiilor moralei comuniste, un orizont cultural larg*.[11].

Punînd la baza progresului general al ţării noastre dezvoltarea continuă a economiei, partidul nostru aplică în mod consecvent ştiinţific concepţia marxist-leninistă despre societate. Corespunzător transformărilor înnoitoare din baza economică se impune perfecţionarea continuă a învăţămîntului de toate gradele, ca element de suprastructură. Principal izvor de cultură şi factor de civilizaţie, şcoala îndeplineşte un rol dintre cele mai importante în înflorirea şi întărirea naţiunii şi a statului socialist. Pe această linie se înscrie procesul de îmbunătăţire a sistemului de învăţămînt, prin crearea, alături de liceul de cultură generală, a liceelor industriale, agricole, economice şi pedagogice. Măsurile prevăzute în acest sens atestă politica ştiinţifică a partidului, care, aşezînd ferm învăţămîntul pe temelia concepţiei înaintate despre natură şi societate, foloseşte tradiţiile progresiste ale şcolii româneşti şi experienţa pedagogică universală, potrivit cerinţelor crescînde ale construcţiei socialiste.

În lumina perspectivelor ce se deschid în următorii ani învăţămîntului mediu, apar unele elemente specifice, noi în procesul educativ. Devin necesare astfel o dezbatere şi o analiză ştiinţifică a acestor aspecte, în interesul configurării celor mai potrivite căi pentru realizarea optimă a funcţiei sociale a învăţămîntului.

---

[11] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 88.

Fără a epuiza — desigur — sfera aspectelor noi ale problematicii educative, considerăm că se impun atenției cîteva direcții de discuție :

— Raportul dintre specializare și cultura generală în formarea personalității multilaterale.

— Diversitatea tipurilor de pregătire profesională și unitatea fenomenului educativ.

— Amplificarea problemelor de orientare profesională la pragul de vîrstă corespunzător absolvirii școlii generale.

1. Noile tipuri de școli, se arăta la Congres, „pe lîngă pregătirea de cultură generală, oferă temeinice cunoștințe profesionale" [12].

Nevoia de a determina practic, în sistemul educațional, o relație judicioasă între specializare și cultură generală a generat o dificilă problemă științifică. Concept central, legat direct de structura personalității umane, cultura generală atrage pretutindeni discuții largi de factură filozofică, sociologică și pedagogică. Problema a devenit acută, sesizîndu-se, la nivelul unor investigații pe plan mondial, elemente de dezechilibru între componentele profesionale și cele general-culturale ale personalității [13], în sensul creșterii foarte rapide a volumului cerințelor profesionale. Evident, ritmul accelerat al dezvoltării științei și tehnicii contemporane impune și în societatea noastră o grijă sporită pentru calitatea pregătirii viitorilor specialiști. Multilaterală prin esența ei, educația comunistă preîntîmpină și exclude însă posibilitatea apariției unor tulburări structurale în profilarea armonioasă a personalității.*

Conexiunea profundă a științelor contemporane, întrepătrunderea valorilor culturii pe planuri extrem de diverse, fac inoperantă — economic și spiritual — o specializare strictă. În perspectivă, absolvenții liceelor de specialitate vor deveni verigi de mare răspundere în procesul de *creare* a valorilor materiale și spirituale.

Ceea ce astăzi, în condițiile propice generate de socialism, devine realitate, altădată — pe terenul exploatării și înstrăinării — apărea ca deziderat general uman, ca produs ultim al educației. „Idealul — se spunea într-o lucrare din 1934 — trebuie să fie : crearea unui om care, potrivit cu potențele, dispozițiile naturii sale, integrîndu-se în societate, să fie capabil de a produce valori necesare existenței și progresului vieții sociale. Acest ideal de om, pe care trebuie să-l creeze educația, este Personalitatea" [14].

Pentru a răspunde comandamentelor sociale ale practicării viitoarei specialități, viitorii absolvenți ai liceelor au nevoie de *multilateralitate*. Problema care se pune, prin urmare, nu este cea a operării unei ierarhizări între specializare și pregătire de cultură generală, ci cea a *îmbinării*

---

[12] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 52.

[13] „*Education de base et education des adultes*", UNESCO, vol. 12, 1960, nr. 4, p. 182—183.

*) În cadrul Institutului de științe pedagogice se desfășoară o cercetare cu tema *Conceptul actual de „cultură generală" și unele probleme ale școlii de cultură generală în Republica Socialistă România.*

[14] I. P. Angelescu, N. C. Enescu, *Pedagogia și educația contemporană Metode, curente și sisteme noi*, 1934, p. 93.

organice a celor două elemente. Realizarea acestui deziderat cere nu numai o temeinică distribuire a funcțiilor în planul de învățămînt și în programe, care să asigure corelarea disciplinelor de specialitate cu cele de cultură generală într-un tot cu finalitate practică, ci este necesară, în același timp, o evaluare mai exigentă :

a) *a obiectivelor muncii educative*, accentul căzînd asupra calităților intelectuale și morale ale personalității și

b) *a instrumentelor muncii educative*, ponderea principală avînd-o exercițiul și experiența directă, strîns legate de nevoile producției.

În acest fel, procesul educativ se va adapta mai bine specificului școlilor, va cîștiga în claritate și în eficiență.

2. Cerințele dezvoltării multilaterale a personalității sînt aceleași, în esență, pentru oricare tip de școală. Desigur însă că practic vor apare anumite diferențieri dictate pentru fiecare caz în parte de particularitățile instrucției, ale terenului de informație culturală pe care se desfășoară procesul educativ. Referirea lui Marx — potrivit căreia „pentru a modifica natura umană în așa fel încît ea să dobîndească îndemînare și iscusință într-o anumită ramură de muncă și să devină forță de muncă dezvoltată și specifică, este nevoie de o anumită formare, de o anumită educare..." [15] exprimă nu numai caracterul obiectiv — necesar al educației în societate, ci și necesitatea adecvării fenomenului educațional la sistemul de relații sociale specifice în care se desfășoară. Potrivit exigențelor metodei științifice de analiză, concluzia care se impune în ce privește caracterul muncii educative în liceele de specialitate arată că acesta nu poate decît să reflecte raportul dialectic unitate în diversitate. Ar fi dăunătoare în acest sens atît nivelarea activității educative pentru toate tipurile de licee (ignorîndu-se specificul lor), cît și exagerarea rolului particularităților tipologice ale învățămîntului mediu.

Modul științific de a pune problema ne arată că sarcinile generale (și obligatorii în orice mediu educativ organizat statal) ale educației comuniste, înscrise pe toate laturile acesteia, trebuie să se rezolve cu mijloace specifice sistemului de relații materiale și spirituale ale fiecărui tip de școală.

Discuțiile care se poartă în prezent în presă cu privire la conținutul, profilul și durata învățămîntului mediu de specialitate scot în relief necesitatea valorificării superioare a contribuției specifice a fiecărui tip de liceu la pregătirea cadrelor medii care să participe la realizarea unor sarcini generale, de perspectivă, ale economiei și culturii noastre socialiste.

3. Necesitatea de a opta decisiv pentru direcția practicării viitoarei profesiuni se va pune, pentru cea mai mare parte a tineretului școlar, o dată cu absolvirea școlii generale. Aceasta implică o amplificare a preocupărilor factorilor educativi pentru precizarea justă a orientării profesionale a elevilor încă din ultimele clase ale școlii generale. Problema nu este atît de simplă precum ar părea la prima vedere. Cadrelor didactice le vor reveni răspunderi sporite în determinarea corectă a

[15] K. Marx, *Capitalul*, vol. I, Ed. P.M.R., 1948, p. 180.

înclinațiilor și intereselor cognitive ale elevilor încă într-o fază timpurie a evoluției lor. Operația este dificilă, din considerente psiho-pedagogice lesne de înțeles. Realizarea ei cu succes presupune o mai bună cunoaștere a elevului, a particularităților sale de vîrstă și individuale, urmărirea riguroasă a caracteristicilor sale pe o perioadă de timp relativ scurtă.

O dată optarea făcută, prin trecerea elevului într-una din formele învățămîntului mediu, va crește considerabil ponderea acelor activități educative menite să ducă la dezvoltarea dragostei elevilor pentru meseria aleasă, la stimularea interesului lor pentru pregătirea științifică și culturală în genere. Aceasta presupune totodată o mai atentă preocupare din partea factorilor educativi pentru grăbirea ritmului relativei stabilizări și cristalizări a intereselor de cunoaștere ale adolescenților, pentru întărirea motivelor activității de însușire a cunoștințelor teoretice și practice.

În acest proces se implică necesitatea stimulării mai intense a preocupărilor de autoeducație la elevi, avînd în vedere amploarea îndatoririlor ce le vor reveni o dată cu absolvirea liceului de specialitate, cînd o mare parte dintre ei, fiind cadre cu calificare medie, vor munci într-un domeniu sau altul al economiei și culturii. Importantă va fi în acest sens dezvoltarea simțului de răspundere (motivat social-politic) pentru calitatea de elev și implicit de viitor specialist cu pregătire medie.

Întărirea continuă a învățămîntului nostru ca factor de progres reclamă cu necesitate nu numai o mai temeinică așezare a didacticii pe principii științifice, ci și o mai riguroasă adaptare a sistemului muncii educative la sarcinile sporite ale școlii, subliniate cu tărie la Congresul al IX-lea al P.C.R., de a juca „un rol de seamă în formarea tinerelor generații și educarea omului nou, în ridicarea nivelului cultural și de conștiință al întregului popor, în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist" [16].

★

Elevii din clasele liceale sînt la vîrsta la care își consolidează bazele concepției științifice despre lume și la care are loc cel mai activ proces de formare a personalității. Este perioada cînd tînărul își pune cu acuitate probleme etice, pe care le privește cu deosebit spirit critic, le analizează de pe poziția omului care pășește în societate, care are o răspundere sporită față de sine și față de cei din jur. Munca educativă urmărește să-l determine pe elevul de vîrstă mare să acționeze în școală și în afară de școală pe baza unor motive interne superioare, sprijinite îndeosebi pe elemente de autoeducare și autoformare. Formîndu-i conștiința înaltelor îndatoriri și răspunderi morale care-i incumbă, procesul educativ o axează pe calitatea sa de elev, îi dezvoltă mîndria de a face parte dintr-o generație în fața căreia stau perspective înălțătoare, de afirmare puternică pe frontul construcției socialiste. Motivele sale interioare care impulsionează și direcționează pe toate canalele și laturile personalității

[16] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 51—52.

sînt întărite de situaţia nouă pe care i-o dă intrarea în rîndurile Uniunii Tineretului Comunist, organizaţie revoluţionară a tineretului din patria noastră. Întreaga muncă educativă este chemată, ca atare, să facă apel şi să valorifice la maximum aceste două elemente esenţiale intervenite în procesul creşterii şi formării tînărului : a) psihologic (autoeducarea) şi b) social-politic (utecist — membru al unei organizaţii revoluţionare de tineret). Chiar şi în situaţia cînd unii dintre elevi rămîn încă în afara organizaţiei, în sensul că nu sînt membri ai U.T.C., asupra lor exercită însă o influenţare puternică activităţile politice-educative pe care le desfăşoară organizaţiile U.T.C. din şcoli.

Studiul documentelor de partid, ale celui de-al IX-lea Congres al P.C.R. constituie pentru elevii de liceu un suport ştiinţific, un mobil al intensificării procesului de formare ca tineri cu o pregătire corespunzătoare cerinţelor actuale ale societăţii noastre, care „impune ridicarea pe o treaptă şi mai înaltă a cunoştinţelor de cultură generală, ştiinţifice şi tehnice, ale tuturor cetăţenilor patriei" [17]. Satisfacerea exemplară a obligaţiilor şcolare, ca principală îndatorire patriotică, corelează mobiluri interne (tendinţa de autoformare şi afirmare) cu motive externe, cu motive social-politice înalte. A face apel la dorinţele interne ale elevului şi a le orienta, apoi, potrivit unor motive social-politice înalte, reclamă din partea educatorilor (profesori, părinţi, activişti U.T.C. etc.) *muncă de concepţie şi de creaţie* în ansamblul muncii instructiv-educative din şcoală şi dinafară de şcoală, înţelegere şi tact pedagogic în ducerea la îndeplinire a oricărei acţiuni educative în parte. Concepţie şi creaţie, pentru a direcţiona munca de formare a tînărului înaintat al zilelor noastre, aşa cum rezultă din documentele partidului, la nivelul unor exigenţe sporite. Tact pedagogic, înţelegere şi pricepere, pentru a acţiona cu succes în vederea creşterii influenţei educative prin acţiunile ce se întreprind (la lecţii, ore de dirigenţie, activităţi politice-educative desfăşurate de organizaţie, discuţii, convorbiri purtate de părinţi etc.).

Evidenţierea în permanenţă a politicii ştiinţifice a partidului nostru, concretizată în marile succese obţinute de popor în construcţia socialismului şi în ridicarea prestigiului pe plan internaţional al Republicii Socialiste România, are profunde rezonanţe în formarea sentimentelor superioare, a convingerilor comuniste, în acţiunile pe care le întreprind tinerii în calitatea lor de elevi. A învăţa cu sîrguinţă, a te pregăti temeinic, a obţine tot timpul note maxime la toate obiectele, a avea simţ de răspundere în munca şcolară, sînt cerinţe stimulate de motive interne şi externe fuzionate într-un singur şuvoi : *mîndria patriotică de a fi exponentul unei generaţii care face totul pentru a duce mai departe faima patriei.* Pe sentimentele şi convingerile patriotice îşi fundamentează elevul şi idealul său de viaţă. Afirmarea sa în societate, valorificarea potenţelor şi capacităţilor creatoare de care dispune îşi pot găsi teren de manifestare pe fundalul măreţ al slujirii cu devotament a patriei şi poporului.

[17] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 52.

Educarea elevilor în *spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar*, pivot important al întregii activități de formare a tînărului înaintat, pornește de la tradițiile luptei revoluționare a partidului clasei muncitoare și a poporului. Evocarea trecutului nu se face doar pentru a cultiva sentimente de admirație față de momentele glorioase de luptă mai apropiate sau mai îndepărtate din istoria poporului. Din faptele de jertfă și de vitejie ale înaintașilor se obțin rezultate educative importante, scoțîndu-se în relief puterea de luptă și de muncă a maselor pentru binele patriei, nesecatele lor forțe creatoare, care o dată descătușate au făcut să apară acea „minune" a României Socialiste din zilele noastre. Și, ceea ce este deosebit de important, aceasta cultivă și sădește încrederea nestrămutată că stă în puterile lor de a dezvălui și desfășura surse nebănuite de muncă, de pricepere și de talent ale inteligenței românești. „Avem o țară frumoasă și bogată, un popor harnic și cutezător — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu de la tribuna celui de-al IX-lea Congres al P.C.R. —, care timp de peste două milenii, în ani grei de restriște, înfrățit cu codrii, rîurile și văile și-a apărat glia, iar acum, sub conducerea partidului, își zidește o viață nouă" [18].

Pregătindu-i pentru a se integra în viața obștească, școala și organizația de tineret pun un accent deosebit pe *educarea elevilor în spiritul colectivismului*. Munca în folosul colectivului, dorința vie de a sluji cît mai bine interesele majore ale societății se înscrie ca una din calitățile morale de seamă ale omului societății noastre.

Gîndirea și practica muncii colective pun în mai mare măsură în valoare capacitățile creatoare ale individului, creează terenul fertil al formării unor personalități multilateral dezvoltate, aspect asupra căruia este necesar să se stăruie permanent în munca educativă cu elevii de vîrstă școlară mare. Nedîndu-i-se importanța cuvenită unei astfel de probleme, se ivesc consecințe nefavorabile în fizionomia morală a tinerilor. Se poate ajunge ca la unii dintre ei să se ivească neînțelegerea unității dialectice ce există între pregătirea personală, dorința de afirmare, și situarea pe prim plan a intereselor colectivului din care fac parte, a intereselor colective în general. Forța colectivului constă în pregătirea solidă a celor care-l compun. Cu cît această pregătire este mai temeinică și se face continuu și sistematic de fiecare membru al colectivului, cu atît crește și prestigiul colectivului. În clasă sau în școală individualitățile se afirmă în măsura în care nivelul general al colectivelor respective a atins un grad înalt de dezvoltare. Dimpotrivă, într-un colectiv de elevi slab dezvoltat nici individualitățile nu găsesc terenul larg de afirmare.

Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. au subliniat necesitatea cu caracter legic pe care o impune nivelul actual al societății noastre în privința ridicării pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice ale tuturor cetățenilor patriei, ale tinerilor în primul rînd. Extinzîndu-se învățămîntul mediu prin liceele de cul-

[18] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.* Editura politică, București, 1965, p. 90.

tură generală și prin liceele de specialitate, se creează posibilități și mai largi tinerilor ca să învețe cu seriozitate, să se pregătească temeinic, să-și pună în valoare aptitudinile și capacitățile creatoare, să-și împlinească dorințele personale, servind în condiții optime cerințele economiei și culturii noastre socialiste. Între pregătirea personală și interesele generale există așadar o strînsă dependență, în care interesele personale se integrează unor interese sociale majore, a căror satisfacere asigură avîntul general al colectivității și prin aceasta realizarea aspirațiilor fiecărui membru al colectivului.

Educarea elevilor în spiritul colectivismului atrage după sine și împlinirea unei alte cerințe : *dezvoltarea unei opinii sănătoase de masă* împotriva a ceea ce este retrograd în atitudinea unor membri ai colectivului (clasă, școală). Neîmpăcarea cu aspectele negative din comportarea unor colegi reprezintă o trăsătură de caracter importantă. Atitudinea colegială, purtarea tovărășească, sprijinul reciproc, prietenia se manifestă și prin criticarea principială a ceea ce constituie un balast și ține pe loc dezvoltarea individului și a colectivului. Școala are în această direcție un serios sprijin în activitatea politică-educativă desfășurată de organizația U.T.C. Conlucrarea dintre școală și organizația U.T.C. în această direcție duce la crearea acelei atmosfere generale de lucru, la statornicirea unui climat fertil învățăturii serioase și comportării civilizate a tuturor elevilor. Apelînd la demnitatea personală a adolescentului, la calitatea sa politică și socială, școala și organizația U.T.C. reușesc să fructifice cu maximum de eficiență toate acele caracteristici specifice acestei vîrste capabile de acțiuni și de fapte mari, dăruite binelui comun.

Însușirea unor cunoștințe temeinice, realizarea unei pregătiri superioare a elevilor se realizează și în măsura în care aceștia nu se mărginesc doar să înmagazineze și să reproducă cunoștințe. Bagajul solid de cunoștințe pe care îl dau anii de liceu își justifică valoarea, dacă se ajunge la formarea acelor trăsături de caracter atît de necesare omului nou : spiritul de investigație, de cercetare, capacitatea creatoare în muncă. Școala are menirea să formeze din tineri *oameni de acțiune*, întreprinzători, preocupați să descopere ceea ce este nou în domeniul în care activează, să sprijine ceea ce este înaintat. La aceasta contribuie în întreg ansamblul său învățămîntul. Valoarea educativă a tuturor lecțiilor crește în raport cu participarea activă a elevilor la însușirea cunoștințelor. Se cere să se pună un accent tot mai mare pe utilizarea mijloacelor moderne audio-vizuale la lecții, pe folosirea experiențelor și demonstrațiilor de laborator, pe vizite și excursii, pentru a transpune în viață indicația dată de partid cu privire la perfecționarea metodelor pedagogice de predare.

Noile trăsături de caracter sînt dobîndite de adolescent și în activitățile extrașcolare. Corelate cu procesul de învățămînt, activitățile dinafară de clasă și extrașcolare vin să întărească și să dezvolte inițiativa în susținerea unui punct de vedere personal, spiritul creator și inovator al elevilor. Referindu-ne la unele din aceste activități *(cercurile de elevi, olimpiadele, concursurile)*, observăm că nu de puține ori ele nu se acordă deplin cu cerințele pedagogiei științifice. Prea puțin sînt încă valorifi-

cate experiențele înaintate ale unor școli.De exemplu, activitatea bogată și atractivă din cercurile de elevi de la Liceul „Vasile Alecsandri" din Galați, de la Liceul nr. 3 din Craiova, captează interesul elevilor, și le stimulează pasiunea pentru cercetarea științifică și prin organizarea anuală a unor sesiuni de comunicări științifice. La Liceul „Mihail Eminescu" din Capitală cenaclul literar este îndrăgit și căutat de elevi, întrucît prin activitatea sa prodigioasă descoperă, susține și dezvoltă talentele, încurajează creațiile originale. S-a statornicit ca o tradiție în această școală ca periodic membrii cenaclului să se întîlnească cu scriitori, pentru a-și face cunoscute producțiile literare și a primi sfaturi și îndrumări de la maeștrii condeiului. Extinderea unor astfel de forme de activitate în cercuri și cenacluri trezește într-o măsură apreciabilă interesul elevilor de vîrstă școlară mare. Disputele și înfruntările de păreri, schimbul de idei care se face cu asemenea prilejuri animă spiritul constructiv, susține cu succes preocupările științifice și literare ale elevilor adolescenți.

Credem că în această direcție s-ar merge în întîmpinarea dorinței elevilor și profesorilor, dacă s-ar edita periodic reviste ale elevilor, în care să vadă lumina tiparului cele mai bune producții științifice, artistice și literare ale lor. De altfel, tradițiile școlii noastre atestă că multe talente s-au afirmat la început prin asemenea publicații ale elevilor. Ni se pare deosebit de concludentă în acest sens activitatea îndelungată desfășurată în rîndul elevilor de Gazeta matematică seria B (destinată elevilor).

Modul de desfășurare a diverselor activități extrașcolare are drept scop, între altele, să-l lege mai mult pe elev de asemenea manifestări, să ducă la constituirea unor tradiții în școală. Succesul unor astfel de activități, valoarea lor formativă sînt condiționate într-o măsură apreciabilă de gradul de participare a elevilor la organizarea și la desfășurarea lor. Activitățile la care elevul participă din obligație și mai puțin dintr-o pornire proprie, din dorința de a-și satisface anumite interese de cunoaștere științifică, artistică sau literară au o mai slabă influență educativă asupra elevilor. În acest sens, se simte nevoia unei mai bune organizări a olimpiadelor de matematică, fizică, chimie, a concursurilor literare și artistice care au loc în școli. În stadiul actual de organizare, aceste activități apar adesea ca acțiuni întreprinse de adulți pentru elevi, aceștia mărginindu-se doar la rolul de executanți. Olimpiadele și concursurile nu sînt precedate de acțiuni pregătitoare, care să solicite spiritul competitiv al elevilor, să stîrnească frămîntări, schimb de idei și opinii, dispute literare și științifice. Poate că nu s-ar greși încercîndu-se să se valorifice și în acest sens tradițiile înaintate ale școlii noastre organizîndu-se *societăți ale elevilor*, unde s-ar valorifica într-un grad mai mare și la un nivel mai ridicat capacitățile lor creatoare.

Valoarea educativă a spectacolelor este un fapt ce nu are nevoie să mai fie dovedit. Stăruim însă asupra resurselor educative de care dispun *spectacolele și serbările* organizate de elevi, firește sub îndrumarea profesorilor. Pe lîngă faptul că acestea sînt prilejuri de depistare și de afirmare a talentelor, spectacolele și serbările contribuie la legarea elevilor și a părinților de școală, la ridicarea continuă a prestigiului

acesteia. Serbările și spectacolele școlare au răsunet puternic în masa elevilor și a părinților, devin cu timpul tradiții valoroase, se înscriu în rîndul acelor acțiuni care leagă generațiile între ele, sădesc puternic atașamentul și dragostea față de școală ca instituție unde se formează și se dăltuiește personalitatea omului, se înfiripă visuri, se croiesc idealuri înalte de viață. Dar, ca în orice acțiune educativă, ponderea influenței lor crește, cînd sînt pregătite, organizate și desfășurate de elevi. Serbările de bun rămas ale unei noi promoții care absolvă școala, întîlnirile periodice ale foștilor elevi ai școlii sau spectacolele legate de anumite momente sau evenimente din trecutul școlii se întipăresc și rămîn pentru toată viața în amintiri ce nu-și șterg frumusețea. De asemenea serbări sau spectacole este bine să răspundă anumite clase, să se încredințeze de către conducerea școlii și de organizația U.T.C. sarcini corespunzătoare unor colective de elevi. Pentru a se constitui ca tradiții valoroase în școală, contează nu numărul spectacolelor și serbărilor, cît conținutul și calitatea programului. În această direcție se cere să se acorde elevilor un sprijin pedagogic substanțial în fixarea numerelor din program, în asigurarea calității pieselor (muzicale, literare, coregrafice etc.), în ridicarea nivelului interpretării artistice.

Activitățile extrașcolare la care ne-am referit, ca și alte acțiuni ce se întreprind în școli, reprezintă și importante mijloace de pregătire a elevilor ca viitori cetățeni și activiști obștești, participanți activi la întreaga viață socială. Și cum caracteristica fundamentală a societății noastre o reprezintă participarea nemijlocită a maselor populare la opere de construcție socialistă, aceasta se poate înfăptui numai de către cetățeni cu o bogată viață spirituală, capabili de inițiativă și curaj, calități formate încă pe băncile școlii. Adolescentul poate nu numai să pătrundă sensul adînc, dar și să acționeze în sensul adevărului rostit de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., de la tribuna Marii Adunări Naționale : *Numai socialismul eliberează omul de asuprire și inegalitate. Devenit stăpîn pe mijloacele de producție, pe toate bunurile materiale, omul devine stăpîn și făuritor al propriului său viitor. Se poate spune într-adevăr că o dată cu victoria socialismului omul pășește în imperiul libertății.*

ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ И ГЕНЕЗИС ЛИЧНОСТИ

(Резюме)

Исходя из психо-педагогического анализа отрочества, авторы обсуждают некоторые актуальные вопросы воспитания учащихся-подростков.

Мероприятия по повышению нашего образования на новую ступень, предусмотренные IX-ым Съездом Румынской Коммунистической партии, выдвигают перед воспитателями новые задачи и ответственности в формировании многосторонней личности юношей.

В очерке выявляется зависимость процесса воспитания личности от общественно-исторических условий. Систематическая воспитательная работа, проведенная в социалистическом обществе всеми воспитательными факторами, обеспечивает гармоничное развитие юношей, богатое утверждение их возможностей. Авторы анализируют и вопрос о развитии инициативы и творческого духа, мышления и познавательных интересов учащихся.

Открытие (в следующих годах) индустриальных, сельскохозяйственных, экономических и педагогических лицеев поднимает некоторые воспитательные специфическне вопросы, среди которых авторы подчеркивают значение следующих: 1) соотношение между специализацией и общей культурой в формировании личности; 2) разнообразность типов профессиональной подготовки и единство воспитательного явления; 3) расширение вопросов профессиональной ориентации на возрастной ступени, соответствующей окончанию общей школы.

Большое внимание уделяется воспитанию юношей в духе патриотизма и коллективизма, формированию высших черт воли и характера.

В продолжении прогрессивных традиций румынской школы и мировой педагогики, авторы обсуждают некоторые практические вопросы, предлагают мероприятия по активизации учащихся, по ускорению процесса самовоспитания, развития моральных и интеллектуальных качеств личности.

Останавливаясь в особенности на период отрочества, авторы придают ему исключительное значение в процессе становления социалистической личности.

L'ÉDUCATION DES ADOLESCENTS ET LA GENÈSE DE LA PERSONNALITÉ

(Résumé)

Prenant comme point de départ une analyse psycho-pédagogique de l'adolescence, l'étude met en discussion quelques problèmes actuels de l'éducation des élèves adolescents.

Les mesures préconisées par le IX-e Congrès du P.C.R. concernant l'élévation à un échelon supérieur de l'enseignement de notre patrie, impliquent pour le travail éducatif des tâches nouvelles, plus amples, dans le but de la formation de la personnalité multilatérale du jeune.

L'étude met en évidence la dépendance entre le processus d'éducation de la personnalité et les conditions sociales-historiques. Le travail éducatif systématique dans la société socialiste assure aux adolescents un développement harmonieux, l'affirmation riche de leurs possibilités. Les auteurs s'arrêtent au problème du développement de l'initiative et de l'esprit créateur, de la pensée et des intérêts cognitifs des élèves adolescents.

L'enseignement dans les lycées de culture générale et dans les lycées de spécialité (industriels, agricoles, économiques et pédagogiques) qui ont été créés ces dernières années, soulève certains problèmes spécifiques, comme par exemple: 1) Le rapport entre la spécialisation et la culture générale dans la formation de la personnalité; 2) La diversité des types de préparation professionnelle et l'unité du phénomène éducatif; 3) L'amplification des problèmes d'orientation professionnelle à l'âge où les élèves terminent l'école générale.

Une grande attention est accordée dans l'étude à l'éducation des adolescents dans l'esprit du patriotisme et du collectivisme et à la formation des traits supérieurs de volonté et de caractère.

En tenant compte des traditions progressistes de l'école roumaine et de la pensée pédagogique universelle, les auteurs abordent des problèmes pratiques, présentent des propositions concernant l'activisation des élèves, l'accélération du processus de l'autoéducation, le développement des qualités morales et intellectuelles de la personnalité.

Les auteurs insistent notamment sur l'adolescence et la considèrent comme une période particulièrement importante dans le processus de l'édification de la personnalité socialiste.

ADOLESCENT EDUCATION AND THE GENESIS OF PERSONALITY

(Abstract)

This is a psychological-pedagogical study of current educational problems of adolescent pupils.

The measures for the advancement of Rumanian education adopted at the 9th Congress of the Rumanian Communist Party earlier this year face educational activities with new, more comprehensive tasks of shaping the multilateral personality of our youth.

The study under consideration shows that the process of forming man's personality is conditional upon concrete social-historical circumstances. Systematic educational work performed in socialist society by all responsible educational factors makes for a harmonious spiritual development of adolescents and full assertion of their capabilities. The authors lay special stress on the development of initiative and creative spirit, reasoning and the thirst for knowledge in adolescent pupils.

The setting up in the next few years of special secondary schools (industrial, agricultural, of economics and educational) alongside the existing general secondary schools involves certain specific educational problems, such as the relationship and proportion between specialization and general education in the formation of personality, the diversity of types of vocational training and the unity of the educational phenomenon, intensification of careers master activities at the school-leaving age, etc.

Special attention is paid in the study to training adolescents in the spirit of patriotism and collective work and the formation of superior features of volition and character.

Going along the line of turning to good account the progressive traditions of Rumanian education and world pedagogical thought, the authors tackle a few practical problems, making suggestions for better pupil activities, the stepping up of self-education processes, the development of personal moral and intellectual qualities.

The authors consider adolescence to be a very important stage in the process of building socialist personality.

LECȚIA CA OBIECT AL PROCESULUI DE CONTROL ȘI ÎNDRUMARE

Conf. univ. GEORGE VĂIDEANU,
Lector univ. DUMITRU GRIGORIU
I.P.C.D. — Iași

Pentru profesor lecția este o activitate de pregătit și de desfășurat în conformitate cu normele didacticii ; pentru director sau inspector lecția devine o *activitate didactică de observat și de apreciat.* Dacă profesorul se pregătește pentru a preda, organul de control are datoria să se pregătească pentru a interpreta și a îndruma științific munca celui inspectat. Dacă lecția este forma fundamentală a procesului instructiv-educativ, asistența la lecție și analiza lecției constituie forma fundamentală a procesului de control și îndrumare. Privită ca obiect al cercetării pedagogice curente lecția se înfățișează ca un fenomen extrem de interesant și de complex. Ce este esențial și spre ce trebuie să-și îndrepte atenția în primul rînd cel care observă lecția ? Care este legitatea specifică fenomenului didactic, în ce direcție și cu ce metode trebuie căutate cauzele succeselor și ale insuccesselor ? Ce valoare are lecția pentru aprecierea pregătirii profesorului ? Ce valoare are ea pentru aprecierea nivelului elevilor ? Cum se poate individualiza procesul de îndrumare ? Iată întrebări care ne îndeamnă să abordăm cu toată atenția cercetarea lecției ca obiect al procesului de control și îndrumare.

Deși este o formă de organizare a învățămîntului de mult apărută în practica școlară, lecția continuă totuși să rămînă un obiect de mare actualitate al cercetării științifice. Dar, dacă despre lecție ca formă de bază a organizării procesului didactic s-au scris și se scriu numeroase lucrări și studii, despre asistența la lecție și analiza lecției s-a publicat, prin comparație, mult mai puțin. Întîrzierea în acest domeniu nu privește în primul rînd sau numai literatura noastră pedagogică. Dimpotrivă, un studiu de pedagogie comparată elaborat de Biroul Internațional de Educație [1], pe baza unei anchete care a cuprins 66 de state, demonstrează că importante probleme (principiile inspecției școlare, obiecti-

[1] U.N.E.S.C.O. — Bureau International d'Education, *l'inspection de l'enseignement*, Paris, 1956.

vele principale de urmărit în lecție, criteriile de apreciere a activității didactice ș.a.) nu au fost încă abordate sau suficient studiate. În cele mai multe state, constată studiul amintit, „criteriile de apreciere a activității profesorilor învățămîntului mediu și profesional sînt lăsate la discreția inspectorilor" [2], în timp ce alte state, printre care se citează România, U.R.S.S., Polonia, Mexicul, stabilesc altfel de criterii.

Necesitatea cercetării și perfecționării lecției este evidentă și unanim recunoscută, fiind impusă de preocuparea actuală de fundamentare științifică și de modernizare a întregii didactici corespunzător cu ritmul deosebit de rapid al dezvoltării științei epocii noastre. Aprecierile asupra organizării și asupra perspectivelor cercetărilor actuale din domeniul didacticii sînt diferite, însă note comune există totuși: dorința de inovație, însoțită de tratarea ingenioasă și temeinică a problemelor. Să ilustrăm aceste afirmații prin exemple. Pedagogul sovietic L. V. Zankov consideră că în domeniul cercetării didactice domnește încă empirismul, teama de complexitate și subiectivismul, apreciind că frica de complexitate în studierea fenomenelor este incompatibilă cu descoperirea esenței lor [3]. El arată că „avem toate motivele să afirmăm că rezervele interne ale procesului instructiv-educativ sînt imense. Din păcate, ele rămîn adesea ascunse, reprezentînd un capitol mort. A descoperi aceste rezerve interne și apoi a le folosi în practică — aceasta este sarcina științelor pedagogice". Referindu-se la „cercetările pedagogice care se fac, Zankov afirmă că ele sînt limitate la corelația nemijlocită a acțiunii pedagogice cu rezultatul obținut. În acest fel rămîne neclar în ce mod s-a obținut acest rezultat, adică în ce mod s-a realizat însușirea cunoștințelor, cum s-a realizat însușirea normelor de comportare. Înșiși cercetătorii în domeniul pedagogiei își limitează drumul spre descoperirea *legăturii interne* dintre acțiunea pedagogică și rezultatul ei. Se stabilește doar o legătură superficială, empirică, de tipul: profesorul a acționat astfel, s-a obținut următorul rezultat; profesorul a acționat astfel, s-a obținut altceva. O astfel de tratare sărăcește la maximum posibilitățile de a explica eficiența influențelor pedagogice" [4].

Cu aceeași preocupare de inovare și optimizare a educației, pedagogul francez Roger Gal [5] își îndreaptă atenția în primul rînd spre prevenirea erorilor și a exagerărilor provenite din părăsirea nejustificată a unor forme și procedări considerate pe nedrept depășite și din adaptarea fără discernămînt a altora, insuficient verificate, iar uneori numai în aparență noi. Susținător al „educației noi" și al modernizării didacticii, autorul apreciază că „ceea ce este cu adevărat viu și promițător în „*Educația nouă*" este ceea ce exprimă calificativul *nouă*, cu alte cuvinte dorința de a inova, de a adapta formele educației la evoluția unor trebuințe și a unei lumi în continuă transformare" [6]. În continuare,

[2] *Op. cit.*, p. 43.

[3] L. V. Zankov, *Despre obiectul și metodele de cercetare ale didacticii*, E.S.D.P., 1963, p. 108.

[4] *Op. cit.*, p. 31 și 35.

[5] Roger Gal, *Formes et deformations de l'éducation nouvelle*, „Revue International de Pédagogie" nr. 2/1959.

[6] *Roger Gal*, op. cit., p. 170.

referindu-se îndeosebi la forma fundamentală — lecția — și urmărind să prevină graba și excesele, Roger Gal precizează că principala eroare a entuziaștilor naivi e aceea de a condamna — în numele noutății — toate principiile vechi și, mai mult, de a „crede că a fi inovator înseamnă a preconiza sau a face contrariul față de ceea ce ai făcut pînă atunci" [7]. Autorul conchide cu dreptate că în deceniile noastre, care beneficiază de experiențele, de generalizările trecutului și de perspectivele ispititoare ale prezentului, optimizarea învățămîntului nu trebuie căutată sub forma unor soluții unilaterale, ci într-o *soluție de sinteză* obținută prin analiză și selecție.

Ca niciodată în trecut, lecția este supusă unui examen sistematic și insistent, preocupat de reținerea acelor tipuri și metode care corespund cerințelor epocii și naturii copilului, în vederea realizării unui învățămînt eficient. În cadrul acestor cercetări, a devenit mai evident faptul că lecția nu a fost privită decît rareori ca obiect al controlului și îndrumării, deci ca formă de activitate care permite cunoașterea și aprecierea rezultatelor muncii profesorilor și perfecționarea lor prin analize științifice.

Îndemnuri în direcția studierii lecției, din acest punct de vedere, întîlnim și în presa noastră de specialitate. Astfel, autorul articolului *Probleme în legătură cu inspectarea lecțiilor* conchide : „articolul trebuie privit ca un îndemn pentru alte lucrări în aceeași problemă, datorită cărora să se ajungă la proiectarea unui sistem de norme de îndrumare și control corespunzător noilor condiții ale învățămîntului nostru" [8]. Sublinieri asemănătoare întîlnim și în articolul *Metodica analizei lecțiilor ținute de elevii școlilor pedagogice*, în care autorul afirmă că „programa practicii pedagogice lasă fără îndrumare și subliniere problema analizei lecției. Acest obiectiv se impune a fi supus mai mult cercetării științifice și fundamentat teoretic în lumina disciplinelor pedagogice și a metodicilor fiecărui obiect" [9]. Înregistrăm, de asemenea, îndemnul cu care se încheie articolul *Inspecția școlară* : „este necesar ca activitatea de control și îndrumare să-și însușească spiritul unei cercetări științifice și să întrebuințeze o tehnică precisă și adecvată fenomenului studiat" [10]. Or, tocmai de specificul acestui fenomen — lecția ca obiect al controlului — ne ocupăm în acest articol pentru a desprinde condițiile studierii și aprecierii lui.

1. *Lecția trebuie studiată în raport cu sistemul din care face parte.* Orice lecție se află în corelație cu lecțiile precedente și cu cele următoare și numai pe baza acestei dependențe se stabilesc scopul și funcția ei educativă dominantă. Constituind o parte integrantă a unui sistem, ea nu poate fi judecată decît în cadrul acestuia și prin raportare la

---

[7] *Op. cit.*, p. 170.

[8] Laurențiu Faifer, *Probleme în legătură cu inspectarea lecțiilor*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1960, p. 73.

[9] Mihai Nițescu, *Metodica analizei lecțiilor ținute de elevii școlilor pedagogice*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1963, p. 38.

[10] George Văideanu, *Inspecția școlară*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1965, p. 77.

ansamblul din care face parte. Este adevărat că unii profesori, mai puțin receptivi la apelurile didacticii moderne, concep încă predarea sub forma unui șir de lecții mixte (combinate) : în fiecare oră ei ascultă, apoi predau, pentru ca în orele următoare să procedeze aidoma. Elevii se obișnuiesc și ei cu această alternanță — ascultare-predare — prima etapă oarecum îngrijorătoare, a doua mai comodă, mai lipsită de emoții. Se constată apoi, în planificările calendaristice ale unora dintre acești profesori, dar mai ales în activitatea lor, că lecțiile constituie unități didactice independente (nu doar distincte), în sensul că ele nu se integrează într-un ansamblu sau că gradul lor de integrare este foarte redus. O statistică alcătuită de I.P.C.D. Iași demonstrează că în timp ce în activitatea unor profesori indicele de folosire a lecției mixte este de 75—80% (restul lecțiilor fiind consacrate recapitulărilor periodice și tezelor), în planurile și activitatea celor care lucrează pe bază de *sisteme de lecții*, lecțiile mixte intervin în proporție de 45—50%, avînd totdeauna *funcții educative bine determinate*.

Care este deosebirea dintre șirul de lecții și sistemul de lecții și în ce constă superioritatea organizării predării pe sisteme de lecții ? *Prin sistem de lecții înțelegem totalitatea lecțiilor de tipuri diferite prin care se tratează monografic un anumit capitol al programei, asigurîndu-se asimilarea temeinică și valorificarea optimă a potențialului educativ al temelor.*

Studiile de didactică apărute în ultimul timp sînt de acord în susținerea unei duble necesități — aceea a utilizării unor tipuri și subtipuri de lecții mai variate și mai adecvate scopurilor școlii socialiste și aceea a integrării lecțiilor afectate aceluiași capitol într-un sistem și a sistemelor de lecții în *perspectiva predării fiecărui obiect potrivit locului și funcției ce-i revin în planul de învățămînt*. Cele două cerințe sînt corelate, fiindcă numai atunci cînd se lucrează cu perspectivă, fiecărei lecții îi revine un scop special și specific în funcție de locul ei în sistem. Numai astfel se înlătură ezitările profesorului în stabilirea și urmărirea scopului dominant, creîndu-se condiții pentru respectarea „legii de aur a educației" — „mai bine mai puțin și temeinic" sau cum spunea Lenin referindu-se la domeniul culturii : „mai bine mai puțin, dar mai bine" [11]. Dar, pentru a realiza integrarea lecțiilor în sisteme și a acestora într-o perspectivă mai cuprinzătoare, profesorul trebuie să cunoască în detaliu *potențialul educativ specific obiectului predat și funcția educativă a tipurilor și subtipurilor de lecții*. Această cerință se impune cu atît mai mult celor care controlează procesul instructiv-educativ.

2. *Lecția trebuie studiată atît din punctul de vedere al profesorului care predă, cît și din punctul de vedere al elevilor care asimilează și se formează*. Relația profesor-clasă este continuă, mobilă și extrem de vie : profesorul acționează asupra clasei, elevii reacționează la acțiunea lui, la rîndu-i profesorul reacționează la reacțiile lor, adaptînd predarea la ritmul gîndirii și la posibilitățile elevilor ; în lecțiile bine filmate, succesiunea imaginilor care redau alternativ activitatea profesorului și a ele-

[11] V. I. Lenin, *Despre învățămîntul public*, București, 1959, p. 530.

vilor, complexitatea și semnificația acestei relații devin pe deplin evidente. Plecînd de la însemnătatea relației profesor-clasă, conchidem că cercetarea lecției obligă la observarea sistematică a ambilor factori în interacțiunea lor. Lecția este forma de activitate în care profesorul își manifestă multilateral personalitatea, apărînd ca om de știință și ca pedagog, ca specialist și ca om de cultură. Prin desfășurare și prin rezultate, ea pune în lumină atitudinea profesorului față de știință, față de valorile intelectuale, morale și estetice. Lecția înlesnește aprecierea *idealului profesional* și a *eticii profesionale* a educatorului, a atașamentului față de catedră, a atitudinii față de copil și copilărie, față de om și de problemele omului. Prin desfășurarea și rezultatele ei, lecția dezvăluie *calitatea pregătirii pedagogice* a celui inspectat : priceperea de a trezi interese cognitive, talentul de a face clare și convingătoare ideile și teoriile științifice, capacitatea de a deschide perspective și de a entuziasma elevii pentru marile datorii care le vor reveni etc. A observa o lecție înseamnă deci în primul rînd a observa la lucru o personalitate formată, dispunînd de o pregătire profesională complexă și de un *stil propriu de muncă*. Conturarea unui stil propriu de muncă este o datorie pentru orice cadru didactic și împlinirea ei are loc în primii ani ai carierei, printr-o insistentă căutare, printr-o corelare a autoanalizei cu schimbul de experiență.

Lucrările pedagogice [12] și practica școlară atestă existența mai multor *tipuri de educatori* ; acestea reprezintă o realitate și diversitatea lor ridică dificultăți în calea celui pornit să cerceteze și să aprecieze lecții și personalități care se manifestă prin lecții. Unii profesori aparțin de exemplu tipului care se dezvăluie cu ușurință și cu plăcere în activitatea de la catedră, arătînd aici mai mult decît în alte împrejurări ale vieții. Un exemplu elocvent în acest sens l-a constituit Garabet Ibrăileanu ; foștii săi elevi sau studenți relatează că Ibrăileanu era de obicei reținut, stăpînit, adesea tăcut, în timp ce la catedră se înfățișa plin de pasiune intelectuală și de entuziasm, înflăcărînd și cucerind studenții din primele momente ale prelegerilor. Alții, dimpotrivă, se dezvăluie greu în activitatea de la catedră, manifestîndu-se cu reținere și supunîndu-se unui *autocontrol excesiv*. Comportarea acestora în clasă poate ține și de o concepție greșită despre prestigiul didactic și despre natura muncii didactice ; ei se lasă călăuziți de ideea că ceea ce trebuie să-l caracterizeze pe profesor este sobrietatea și numai sobrietatea, că el nu trebuie să-și dezvăluie în fața elevilor anumite laturi ale personalității sale, cum sînt sensibilitatea față de valori, umorul, dragostea de viață. Or, tehnica didactică, cum observă bine un pedagog francez [13], reprezintă o sinteză de „contraste armonizate" : seriozitate și glumă, vorbire aleasă și evitarea elocinței facile, autoritate și familiaritate etc.

Pedagogia [14] distinge mai multe tipuri de profesori, întrebuințînd în gruparea lor variate criterii : atitudinea față de știința predată, ati-

[12] René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris, 1961, p. 387 și 635.
[13] Jean Giraud, *Clefs pour la pédagogie*, Paris, 1964, p. 94.
[14] René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris, 1961, p. 635 și urm.

tudinea față de elevi, atitudinea față de viitor și de noutățile științifice ș.a. Cu cît un organ de control va ști mai multe lucruri despre varietatea tipurilor de profesori, cu atît el se va orienta mai bine în activitatea de observare, de apreciere și de îndrumare a procesului didactic. Chemat să observe și să aprecieze personalități formate, el are datoria de a surprinde prompt stilul muncii celor inspectați, prețuindu-l și promovîndu-l potrivit valorii și eficienței lui.

Lecția dă prilejul, totodată, și elevilor să-și manifeste personalitatea. Gîndind, răspunzînd și lucrînd, ei arată nivelul și calitatea cunoștințelor și priceperilor însușite, preferințele, interesele și aptitudinile lor, atitudinea față de știința modernă și față de îndeplinirea obligațiilor școlare. Ei demonstrează la ce nivel funcționează procesele gîndirii lor, de ce capacitate de asimilare și aplicare creatoare a cunoștințelor dispun etc. Considerăm că nu observă bine o lecție acela care nu observă în suficientă măsură activitatea elevilor ca latură componentă a procesului didactic.

3. *Lecția trebuie cercetată ca unitate didactică principală prin care se realizează transmiterea valorilor intelectuale, morale și estetice și formarea multilaterală a elevilor.* Spre lecție gravitează toate celelalte forme de organizare a învățămîntului — studiul individual, cercurile pe materii, excursiile — primind de la ea direcții de lucru și contribuind împreună cu ea la desăvîrșirea culturii multilaterale a elevilor. Fără lecții nu putem forma elevilor o cultură sistematică, după cum numai prin lecții nu putem obține o cultură destul de vie și bogată.

Investită cu funcții importante, lecția, și o dată cu ea și chestiunea metodelor de învățămînt, stau în atenția cercetătorilor care își pun insistent problema modernizării și optimizării ei. „Așa cum sînt lecțiile, așa vor fi tehnicienii și oamenii de știință de mîine" conchide un studiu de pedagogie comparată. Într-adevăr, o dată cu creșterea însemnătății științei în societatea noastră, crește și însemnătatea procesului de transmitere a științei și de formare a spiritului științific, proces înfăptuit în primul rînd prin lecții, așa încît cine cercetează lecții, cercetează un proces de însemnătate excepțională pentru societate — cum se transmite știința și, o dată cu aceasta, cum se formează spiritul științific al elevilor. „Civilizația modernă este fructul metodelor raționale și al procedeelor experimentale care au făcut omul capabil de o gîndire originală și nouă" [15].

Dar, lecția trebuie să realizeze unitatea dintre instrucție și educație, dintre informare și formare și de aceea cel care o cercetează este chemat să aprecieze totdeauna și *valoarea ei educativă.* Prin însăși natura lui, procesul instructiv este și educativ, dar chestiunea care nu se rezolvă de la sine și care ne interesează este aceea *a gradului educativ al instrucției:* cît de sistematic și de ingenios se folosește conținutul transmis, pentru dezvoltarea intelectuală, pentru înnobilarea morală și pentru cultivarea estetică a elevilor, aceasta este întrebarea căreia organul de control trebuie să-i dea un răspuns.

---

[15] J. J. Thompson, *Pour un renouvellement de l'enseignement des sciences,* „Revue International de Pédagogie" nr. 4/1959.

4. *Lecția trebuie cercetată ca fenomen care se diferențiază ca scop, structură și valoare, în funcție de personalitatea educatorului, de discipline și de condițiile existente în fiecare școală și în fiecare clasă.* Lecțiile se diferențiază în tipuri și subtipuri, în funcție de obiect și de tema tratată, de scopul și de locul deținut în sistemul din care fac parte. Dar, dacă fiecare lecție reprezintă o unitate cu o structură determinată, ea este în același timp condiționată în desfășurarea ei de personalitatea educatorului și de nivelul elevilor cu care el lucrează, de starea de moment a educatorului și de climatul clasei, toate acestea fiind variabile de la o oră la alta, de la un obiect de învățămînt la altul etc. De aici nevoia de a cerceta lecția nu numai din punctul de vedere al structurii mai dinainte cunoscute și stabilite, ci, mai ales, *din punctul de vedere al condițiilor care o influențează și îi determină rezultatele.* Reținem deci că nu faptul care e comun interesează cercetarea, în primul rînd, ci *condițiile* specifice care, de regulă, sînt extrem de *variate*. Căci „faptul în accepția concretă și exactă a cuvîntului reflectă un fenomen ce are loc într-un anumit timp, în condiții de care ținem seama și pe care le înregistrăm" [16].

Adesea, partea cea mai înaltă a lecției, izvorînd din atașamentul profesorului față de profesia sa și din atitudinea sa față de valori este și cea mai subtilă, cea mai greu de sesizat și mai ales de caracterizat. Fie că o numim atmosferă, fie că o numim creație sau inefabilul [17] lecției (lat. ineffabilis = care nu poate fi exprimat), ea este o realitate didactică. Cele mai valoroase și eficiente lecții sînt acelea care adaugă unui conținut bine orientat din punct de vedere ideologic, unui conținut științific clar și unei tehnici didactice perfecte, acest plus, această atmosferă de vibrație pentru valorile culturale transmise și însușite. Termenul de „inefabil" trebuie utilizat în vocabularul pedagogic, întrucît denumește o realitate, e adevărat dificil de sesizat, dar o realitate cognoscibilă, analizabilă. „Oricîtă oroare au unii de cuvîntul „inefabil", înțelegîndu-l în sensul vechi de ireductibil la rațiune, el își are rostul său în estetică, cu accepția analizei pe concret și evitarea generalităților goale" [18]. El își are rostul său și în pedagogie, fiindcă arta de a preda datorează totdeauna mult farmecului personalității profesorului, dăruirii și talentului său.

În acest spirit științific, chestiunea inefabilului din lecții a fost pusă la noi acum aproape 20 de ani în *Pedagogia practică* [19]. După ce se întreabă „Ce este oare acest plus (inefabilul), acel element care dă frumusețe și putere de impresionare lecției și care face din ea un drum de zguduire și de entuziasmare a sufletelor ?", autorul indică, pe baza analizei unor exemple celebre, în ce constă, de unde vine farmecul marilor lecții : „inefabilul se desprinde din armonia și muzicalitatea cuvintelor, din gesturi, din priviri, din comportament, din *prestigiu cultural*, ca ceva

[16] L. Zankov, *op. cit.* p. 12.

[17] Paul Foulquié, Raymond Saint Jean, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, 1962, p. 358.

[18] George Călinescu, *Ion Creangă*, București, 1944, p. 359.

[19] Ștefan Bîrsănescu, *Pedagogia practică*, Craiova, 1946, p. 37 și urm.

deosebit, ca un plus". Dacă în această caracterizare nu s-a spus despre inefabil, despre ceea ce „nu poate fi exprimat" tot, cei care observă și analizează activități didactice găsesc cel puțin un punct de plecare și un îndemn. De altfel, măiestria pedagogică nu poate fi redusă la o simplă tehnică și nici nu poate fi surprinsă și exprimată în formulări banale.

5. *Lecția trebuie cercetată ca fenomen dinamic, ireversibil și irepetabil.* Ca oricare alt fenomen, ea are o desfășurare în timp, ceea ce implică urmărirea ei cronologică. Fiecare moment îl condiționează pe cel ce urmează și toate se găsesc într-o strînsă conexiune. Spre deosebire însă de alte fenomene, *lecția*, ca proces didactic, este ireversibilă și irepetabilă. Un fenomen fizic sau chimic poate fi reprodus în aceleași condiții ori de cîte ori considerăm necesar, experiențele fiind repetabile. Lecția — ca proces didactic — nu poate fi reprodusă aidoma, chiar atunci cînd același profesor predă aceeași temă la mai multe clase paralele, fiindcă de fiecare dată condițiile de lucru sînt altele. Așa încît, desfășurarea ei trebuie înregistrată prompt și fidel, fiindcă un aspect important rămas neconsemnat nu mai poate fi reprodus pentru studiu decît în cazul cînd lecția a fost înregistrată pe bandă de magnetofon sau a fost filmată. Posibilitatea de a efectua înregistrări o au, și o vor avea în viitor, din ce în ce mai multe școli ; buna ei utilizare va conduce la sporirea eficienței și a caracterului științific al autoanalizelor și analizelor de lecții. Catedrele de pedagogie ale Institutului pedagogic și ale Institutului de perfecționare a cadrelor didactice din Iași au trecut la utilizarea înregistrărilor de lecții în cadrul practicii pedagogice a studenților și în cadrul cursurilor de perfecționare cu directorii de școli. Observăm mai întîi că înregistrarea lasă directorului mai multă libertate în observarea desfășurării orei, a mișcării și a mimicii profesorului, a calităților plastice ale expunerii lui etc. Pe de altă parte, audierea înregistrării înlesnește celui asistat să-și pregătească temeinic autoanaliza și să-și perfecționeze capacitatea de autoobservare. Autoanalizele bazate pe înregistrări au fost mult mai temeinice și mai folositoare scopului urmărit — perfecționarea activității didactice. Totodată, judecățile de apreciere ale celor care au făcut aprecieri asupra lecției au dispus de o mult mai bună fundamentare și ilustrare, prin fapte semnificative servite de banda de magnetofon, după trebuințele discuției.

6. *Lecția reprezintă punctul de plecare al procesului de îndrumare căruia îi revine în primul rînd sarcina de a stimula și de a contribui la formarea capacității de apreciere a celui inspectat.* Este foarte important ca în observarea și aprecierea procesului instructiv-educativ directorii și inspectorii să considere că datoria lor principală este aceea de a sprijini efectiv strădania de autoperfecționare a cadrelor didactice, prin promovarea calităților și îndepărtarea scăderilor. Analiza lecției trebuie să stabilească o relație între elementele pozitive și cele negative, pentru a-l face conștient pe cel inspectat de ceea ce este și de ceea ce poate deveni, de ceea ce realizează bine și de ceea ce este încă nesatisfăcător

în activitatea lui. Inspecția are deci înalta datorie de a aduce confirmări stimulatoare și de a trezi aspirația spre mai mult și mai bine, fiindcă altfel, oricît de riguroasă ar fi, ea rămîne fără o eficiență reală. *Baza perfecționării o constituie autoperfecționarea* și aceasta se sprijină în mod esențial pe capacitatea de autoobservare și autoapreciere. Istoria pedagogiei și practica școlară demonstrează că marii dascăli s-au ridicat la treapta înaltă a măiestriei numai adoptînd *o atitudine de cercetare științifică față de propria activitate*, analizîndu-și cu profunzime și fără prejudecăți succesele și insuccesele. La A. S. Makarenko, de exemplu, aceste căutări luau forma unor adevărate procese de conștiință încheiate cu admirabile dezlegări și soluții. În ultimă instanță, *Poemul pedagogic* este o sinceră și profundă autoanaliză. Marele nostru dascăl Ion Creangă constituie și el un exemplu demn de toată atenția. Scriitor, în primul rînd, și învățător, în al doilea rînd, el impresionează prin munca minuțioasă și stăruitoare dusă în scopul perfecționării activității sale didactice. Rămîi uimit cînd cercetezi condica lui de clasă și constați cu cîtă grijă, în urmă cu 100 de ani, autorul *Amintirilor* își nota reflecțiile sale asupra lecțiilor în *Registrul pentru rezultatul secțiunii a III-a a clasei întîi primară de la Trei Ierarhi pe semestrul al III-lea 1866* [20]. Iată cîteva dintre observațiile lui : „Oricare regule pentru înlesnirea silabisirii dobîndite de mine din experiență de toate zilele : Fabule și istorioare morale pentru a mai îndulci oarecum orele de prelegere și a face pe școlari ca înșiși să judece cîte ceva". Dar preocuparea sa de a-și analiza propria muncă apare mult mai evidentă în lucrările sale metodice. „Eu însă, cînd fac o lecție, mă gîndesc la mine cînd eram școlar ; mă gîndesc la mine pe unde nu înțelegeam și caut să lămuresc copiilor așa ca să înțeleagă". Astfel, se explică de ce figura povestitorului din Humulești a stăruit luminoasă în amintirea foștilor săi elevi. Unul dintre ei, Jean Bart, mărturisea într-un articol publicat în ziarul „Adevărul" că : „Printre atîția dascăli severi și înăcriți, care mi-au chinuit copilăria ani de-a rîndul, îmi apare figura blîndă și jovială a lui domnu Creangă, pe care toți băieții îl iubeam". Aceste cuvinte de caldă și duioasă aducere aminte constituie în același timp o confirmare a concepției pe care însuși Creangă o avea despre învățător, despre profesia pe care o practicase cu o neasemuită pasiune.

Formarea capacității de autoobservare și de autoapreciere a viitorilor profesori începe în timpul studiilor, în cadrul practicii pedagogice, dar continuă și se desăvîrșește în primii ani ai carierei, prin insistente căutări și, mai ales, prin ajutorul oferit de analizele de lecții efectuate de colegi și de organele de control. În manualele noastre de pedagogie, chestiunea analizei de lecție este însă tratată sumar, iar cea a formării capacității de autoanaliză nu face obiectul nici unui paragraf. În *Pedagogia* destinată institutelor pedagogice, de exemplu, există în subcapitolul *Controlul activității din școală* un paragraf care se ocupă de metodica

[20] Din documentele despre Ion Creangă de la Arhivele Statului din Iași.

analizei lecției, dar cu privire la autoanaliză, nu se scrie decît : „Cum autoaprecierile învățătorilor și profesorilor care au ținut lecțiile sînt de cele mai multe ori sumare, directorul trebuie să facă adesea o analiză amănunțită a lecțiilor la care a asistat..." [21]. Constatarea corespunde realității, dar soluția preconizată nu este cea mai potrivită, fiindcă analizele nu pot înlocui funcția autoanalizei ; dimpotrivă, analizele efectuate de alții trebuie să conducă la formarea capacității de autoobservare și autoapreciere. Mai ales atunci cînd autoanalizele sînt sumare, directorul sau inspectorul trebuie să furnizeze celui controlat *puncte de vedere* din care să-și observe munca și *criterii* de apreciere științifică a ei.

★

Ca obiect al controlului, lecția este un fenomen complex, care ridică în fața observatorului ei dificultăți remarcabile. Faptele dovedesc că între capacitatea de a ține lecții și aceea de a observa și de a aprecia lecții există deosebiri și o distanță care nu poate fi acoperită decît printr-o pregătire specială. În timp ce educatorii acționează asupra elevilor, organele de control analizează această activitate și pe baza ei acționează asupra cadrelor didactice — personalități formate, dar susceptibile de perfecționare. Apoi, în timp ce metodele educatorilor sînt căi de transmitere a științei (de predare, de fixare și de verificare), metodele inspecției fac parte din categoria celor ale cercetării științifice, constituindu-se, potrivit etapelor, ca metode de cercetare, de apreciere și de perfecționare a procesului instructiv-educativ.

Pentru a cerceta temeinic fenomenul care face obiectul inspecției — lecția — organul de control are datoria să pună în lucru un *sistem de metode*, întrebuințînd, alături de metoda de bază — observarea — metodele auxiliare : discuția, ancheta, lucrările de control, cercetarea documentelor școlare ale elevilor. Numai pe baza corelării datelor obținute prin întrebuințarea unor metode variate se asigura materialul necesar și suficient pentru fundamentarea judecăților de apreciere care constituie analiza lecției.

Pentru a aprecia competent și eficient, organul de control are datoria să plece de la stilul propriu de muncă al celui inspectat, dar să-l raporteze la o activitate model care, prin calitățile ei, răspunde celor mai înalte cerințe ale didacticii. În felul acesta, cel care controlează nu impune opinii personale și nici nu se opune varietății stilurilor de muncă, ci îndeamnă spre un nivel superior.

Pentru a stimula și perfecționa, organul de control are datoria să sintetizeze în întreaga sa activitate *exigența și stima* față de cadrele didactice, ca expresie a umanismului socialist, și să fundamenteze îndrumarea pe calitățile celor inspectați.

---

[21] A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, *Pedagogia*, București, E.D.P., 1964, p. 448.

УРОК КАК ПРЕДМЕТ ПРОЦЕССА КОНТРОЛЯ И РУКОВОДСТВА

(Резюме)

Авторы анализируют урок как предмет контроля, устанавливая систему норм для лиц, которые наблюдают и оценивают учебно-воспитательный процесс: 1. Урок должен изучаться в системе. 2. Наблюдение должно ориентироваться на оба фактора, включенные в учебно-воспитательный процесс: преподаватель и учащийся. 3. Урок изучается как основное дидактическое единство. 4. При наблюдении и оценке должны быть учтены условия проведения данного урока. 5. Урок изучается как неповторяемое явление: здесь указывается на значение записей для повышения эффективности анализа урока. 6. Урок изучается в перспективе руководства; этот процесс стимулирует и формирует способность самооценки у учителей.

LA LEÇON COMME OBJET DU PROCESSUS DE CONTRÔLE ET D'ORIENTATION

(Résumé)

Après une appreciation générale des préoccupations de modernisation de la didactique, les auteurs s'occupent de la leçon comme objet du contrôle, en établissant un système de normes pour ceux qui doivent observer et apprécier le processus instructif-educatif : 1. La leçon doit être étudiée en rapport avec le système dont elle fait partie ; 2. L'observation doit s'orienter vers les deux facteurs engagés dans le processus instructif-éducatif : le professeur et l'élève ; 3. La leçon doit être considérée comme une unité didactique fondamentale ; 4. L'observation et l'appréciation doivent prendre en considération les conditions dans lesquelles se déploie la leçon : 5. La leçon a un caractère irréversible et irrépétable ; à cette occasion, on montre la valeur des enregistrements pour l'accroissement de l'efficience de l'analyse de la leçon ; 6. La recherche sur la leçon doit se faire dans la perspective de l'acte d'orientation, lequel a la tâche de stimuler et de former la capacité d'auto-appréciation des cadres didactiques.

THE LESSON AS AN OBJECT OF THE GUIDING PROCESS AND CONTROL

(Abstract)

Following a general survey of activities in modernizing didactics, the authors analyse the lesson as an object of control, and establish a system of norms which teachers and educationalists will have to go by in observing and assesing the instructional-educational process, viz. 1) the lesson should be studied within its own system; 2) observations should be made on both factors involved in the instructional-educational process: teacher and pupil; 3) the lesson should be analysed as a fundamental teaching unit; 4) both observation and assessment should consider the circumstances under which the lesson is given; 5) the lesson should be analysed as an irreversible and unrepeatable phenomenon; here the authors point out the value of tape-recordings for a greater efficiency of lesson analysis; 6) the lesson should be considered in the light of the guiding act which stimulates and develops the teachers' capacity of self-appreciation.

PROBLEME PSIHOLOGICE ALE PROGRAMĂRII ÎNVĂȚĂRII

PANTELIMON GOLU
Candidat în științe pedagogice

Dezvoltarea impetuoasă, ca volum și ritm, a diferitelor domenii de cunoaștere a realității impune perfecționarea și raționalizarea continuă atît a metodelor, cît și a conținutului învățării, ca forma cea mai adecvată de înarmare a tinerei generații cu experiența și cu rezultatele acestei cunoașteri.

Curentul învățării programate a apărut în strînsă legătură cu necesitatea de a răspunde acestei sarcini de pe poziția noilor achiziții ale științei și tehnicii contemporane : descoperirea legilor celor mai generale ale funcției de comunicație și control în mașini și în sistemele vii. Aplicată la învățare — care și ea poate fi examinată ca o formă de comunicație, comandă și control — programarea, fie ea liniară (Skinner) sau ramificată (Crowder)*, își relevă o serie de trăsături care o disting de programele tradiționale. Cele mai importante par a fi următoarele : 1) dezmembrarea materialului de învățare în unități de informație cît mai mici posibile și prezentarea lui într-o succesiune logică riguroasă ; 2) darea imediată de sarcini cu caracter aplicativ pentru fiecare „poție" de informație ; 3) controlul imediat asupra îndeplinirii fiecărei sarcini și folosirea rezultatelor controlului pentru dirijarea în cotinuare a procesului învățării ; 4) asigurarea posibilității fiecărui elev pentru a-și însuși cunoștințele potrivit tempoului care îi aparține numai lui (principiul individualizării).

Realizarea principiilor enunțate reclamă folosirea unor mijloace ajutătoare în procesul învățării : așa-numitele „mașini de instruire", ma-

* Despre particularitățile celor două sisteme de programare s-a mai scris în literatura noastră de specialitate, așa încît nu ne vom mai opri asupra acestei probleme. Vezi, îndeosebi, articolele P. Popescu-Neveanu ș.a. *Programarea învățămîntului și problemele cercetărilor de psihologie-pedagogie*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1964 ; Stanciu Stoian *Pedagogia și cibernetica* în *Teorie și metodă în științele sociale*, Edit. politică, București, 1965, vol. I ; V. Bunescu ș.a. *Instruirea programată și posibilitățile ei de aplicare în școala noastră* „Revista de pedagogie" nr. 5/1964 (în care, așa cum arată și titlul, se examinează posibilitatea aplicării metodei programării în școala noastră și se prezintă exemple de predare programată a unor noțiuni gramaticale la clasa a V-a).

nuale programate, caiete speciale pentru primirea și rezolvarea sarcinilor programate etc. Programul, care este o reflectare a conținutului de învățare dat, poate să apară în diferite forme : el poate fi o carte, o bandă de hîrtie, o serie de microfilme, o bandă de magnetofon etc. Lărgind baza tehnologică a învățării, metoda programării duce la o anumită economie de timp, la o anumită sporire a eficienței învățării îndeosebi printre elevii cu rezultate mai slabe la învățătură, la ușurarea muncii învățătorului sau profesorului.

Superioritatea metodei programării față de teoria și de practica învățăturii obișnuite constă în primul rînd în detașarea meticuloasă a părților componente ale noii cunoștințe. Dozarea materialului de învățare e divizată pe pași mici ; fiecare parte a cunoștinței se prezintă separat, fiind însoțită de sarcini cu caracter aplicativ și aceasta favorizează o mai bună reprezentare a ei în conștiința elevului. Expunerea tradițională a obiectului, constînd din paragrafe mari, aproape continue, nu permite să se constate cu ce precizie apar în conștiința elevului diferitele părți ale materialului analizat. Potrivit lecției obișnuite, la început se explică un volum de cunoștințe destul de însemnat, apoi materialul e propus spre învățare prin repetiție și numai după aceea se trece la rezolvarea de sarcini în legătură cu tema dată. Or, în cadrul învățării programate, fiecare parte a cunoștinței se leagă nemijlocit de acțiune, de aplicarea cunoștinței la rezolvarea unei sarcini oarecare, ceea ce face ca învățarea prin repetiție, *ca act de sine stătător*, să fie înlocuită de memorarea involuntară în procesul rezolvării sarcinii. Un alt moment al superiorității acestei metode față de metodele obișnuite constă în aceea că diferitele instalații și dispozitive electronice ce se folosesc în cadrul învățării programate asigură întotdeauna prezența, într-o formă sau alta, a legăturii inverse automate, controlul imediat asupra rezultatelor fiecărei rezolvări. Subiectul (elevul, studentul) e încunoștiințat sistematic asupra avansării în îndeplinirea sarcinii, primind totodată, cu o întîrziere minimă, informația necesară pentru corectarea erorilor comise. Mașina îl obligă pe subiect la un răspuns activ neîntrerupt.

În condițiile sistemului existent de învățare, învățătorul nu poate să organizeze sistemul întăririlor neîntrerupte, deoarece numărul stadiilor de control asupra însușirii materialului este evident redus. Cei care aplică învățămîntul programat apreciază că un interval fie și numai de cîteva secunde între răspuns și întărire poate să micșoreze în măsură însemnată efectul întăririi. Învățarea programată, putînd să reducă la minimum dimensiunile „pașilor" sau „porțiilor" de informație, permite sporirea la maximum a numărului actelor de întărire. În acest context, așa-numitelor „mașini de instruire" li s-a rezervat un loc atît de însemnat, încît se consideră că fără ele nu numai că nu-i posibilă forma optimă de control asupra învățării dar nu se poate realiza nici deziderатul ca profesorul să conducă acest proces folosind ultimele realizări din domeniul științei despre învățare.

Totuși, chiar din rîndul acelora care au scris lucrări consacrate acestei teme[1] se exprimă părerea că nici o programare nu-și propune să-l înlocuiască pe profesor și că mașina de instruire nu trebuie să ia locul sau să se amestece în domeniul unde învățătorul e mai *competent*.

★

Nu este în intenția noastră de a face aici o analiză amănunțită a diferitelor încercări de a reorganiza învățarea pe baza metodei programării. Fapt este că, așa cum am mai arătat, noua metodă și-a demonstrat deja o anumită eficiență și că are șanse să cîștige tot mai mult teren. Apărînd mai mult ca o încercare de răspuns practic la necesitățile școlii în condițiile actuale (creșterea numărului celor școlarizați, îmbogățirea rapidă a științei cu date și legi noi etc.), metoda programării face, însă, actuală discutarea unor probleme *de principiu* în legătură cu procesul învățării și cu programarea lui. În articolul de față, noi vom aborda doar cîteva aspecte *psihologice* ale acestei probleme.

Învățarea este un fenomen multilateral de care se ocupă mai multe discipline : pedagogia, psihologia, cibernetica, sociologia ș.a. Învățarea, ca formă specifică de transmitere de la un om la altul (și în cadrul școlii) a experienței cognitive acumulate de societate, este în primul rînd o problemă a psihologiei și pedagogiei. De aceea, abordarea cibernetică (informațională, algoritmică) a procesului învățării nu se poate substitui analizei pedagogice și psihologice a fenomenului respectiv și nu poate asigura, *prin ea însăși*, luarea lui în stăpînire, *dirijarea* în sensul deplin al cuvîntului.

Abordarea cibernetică exprimă mai clar *schema exterioară* a organizării procesului de învățare, relevînd aderența lui la *totalitatea* fenomenelor de comandă și control, dar ea omite esența lui. Așa cum vom căuta să demonstrăm în continuare, în condițiile programării, caracterizate prin elementele descrise mai sus, învățarea rămîne un proces insuficient dirijat. Tipul respectiv de programare ușurează învățarea *în continuare*, antrenarea subiecților în rezolvarea de sarcini omogene, dar el nu asigură eficiența familiarizării inițiale cu noile secțiuni ale materialului, nu favorizează studierea *aprofundată* a obiectului.

După cum arată A. N. Leontiev și P. I. Galperin[2], principala cauză a neajunsurilor programării în sistemul liniar sau ramificat constă în ignorarea unui proces esențial, de care depind rezultatele învățării. Este vorba de procesul *însușirii*. Într-adevăr, la baza celor două sisteme stă conceperea, în esență zoopsihologică, a învățării după schema behavioristă „stimul-reacție-întărire". Potrivit acestei concepții, în situația de învățare, unde avem de-a face cu interacțiunea a două persoane și cu intenția uneia dintre ele (a pedagogului) de a modifica conduita celeilalte (a elevului), sarcina programării ar trebui să constea în realizarea probabilității maxime a succesului, adică a răspunsului corect. Răspunsul

[1] E. Green, *The learning process and Programmed Instruction*, New-York, 1962, partea I, cap. 7.

[2] A. N. Leontiev, P. I. Galperin, *Teoria usvoenia znanii i programmirovannoe obucienie*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 10, 1964.

corect reprezintă un întăritor sui-generis care duce la stabilirea unui repertoar mai efectiv al conduitei. Elevul sau studentul ar ajunge, astfel, treptat, la înțelegerea faptului că reducerea deosebirii dintre ceea ce li se cere și ceea ce se obține e hotărîtoare pentru extinderea controlului lor asupra materialului studiat.

Acțiunea elevului e privită numai ca o reacție determinată rigid de experiența trecută și de sistemul stimulilor prezenți, care alcătuiesc noua „porție" de cunoștințe. O astfel de reacție e întărită sau respinsă numai după *rezultatul* ei final. Dar cum pe bună dreptate arată P. I. Galperin, „...controlul după rezultate este un control minim. Desigur el e necesar, însă pentru dirijarea acțiunii el este absolut nesatisfăcător" [3]. Îndeplinirea corectă a scopului ca atare, obținerea rezultatului dorit, nu garantează și *însușirea* cunoștinței corespunzătoare. Succesul poate fi întîmplător, parțial etc. El nu depinde direct, univoc de organizația exterioară a sistemului de stimuli. Între profesor și elev, ca termeni ai situației de învățare, se interpune activitatea : a) profesorului și b) elevului. Cunoștința, ca dat obiectiv al conștiinței sociale, nu se transferă automat în capul elevului și nu devine o achiziție pe calea simplei comunicări dintre conștiința profesorului și a elevului.

La rezultatul final, adică la *însușirea cunoștinței*, trebuie ajuns și acest lucru e posibil numai străbătînd un anumit drum. Este drumul activității, în cadrul căreia fiecare acțiune, fiecare operație a elevului își are „traiectoria" sa proprie, trecînd printr-o serie de stări intermediare. Baza procesului de însușire o constituie tocmai *acțiunea* (practică sau mintală). Acțiunile care formează osatura procesului de însușire cer să fie dirijate chiar în cursul *efectuării* lor, pe baza confruntării neîntrerupte cu programul dat, concretizat în acel sistem de condiții obiective în raport cu care se și efectuează acțiunea. Corelarea acțiunii nu numai cu rezultatul care trebuie atins, dar mai ales cu sistemul condițiilor obiective ale sarcinii, ale situației în care ea se efectuează, are o importanță hotărîtoare pentru învățare. Plenitudinea considerării acestor condiții asigură înțelegerea, caracterul conștient, rațional al acțiunii elevului.

Sistemul condițiilor față de care trebuie să se orienteze acțiunea elevului îl formează, în principal, sistemul indicatorilor sau caracteristicilor esențiale ale materialului propus pentru însușire. (De pildă, sistemul însușirilor necesare și suficiente ale propoziției impersonale, ale triunghiului de un anumit tip, ale ecuației de gradul I sau II, ale unei anumite categorii gramaticale, ale vieţuitoarelor aparținînd unei clase determinate etc.). În cadrul disciplinelor care studiază obiectele amintite, sistemul indicatorilor esențiali, cît și modul de a opera cu ei pot fi reprezentate și descrise prin intermediul formulelor sau algoritmilor, însă în situația de învățare ei trebuie să constituie cadrul în care se *plămădește* acțiunea, viitoarele ei note de conținut. Ca atare, pentru a-și îndeplini în mod real funcția de reglare a acțiunii, indicatorii tre-

[3] P. I. Galperin, *Programmirovannoe obucenie i zadaci carennogo usoversenstvovania metodov obucenia*, în culegea *Programmirovannoe obucenie*, Moscova, 1964, p. 5.

buie prezentaţi de la început într-o formă adecvată, în concordanţă cu legităţile devenirii genetice * a acţiunii.

P. I. Galperin distinge sistemul condiţiilor obiective faţă de care trebuie să se orienteze acţiunea şi pe care le consemnează prescurtat prin literele C_a (Condiţiile acţiunii), de sistemul condiţiilor faţă de care se orientează *faptic* acţiunea elevului. Acestea din urmă alcătuiesc ceea ce psihologul sovietic numeşte baza de orientare a acţiunii, consemnată prescurtat prin literele B_a (Baza acţiunii). Ni se pare interesantă această distincţie şi de aceea ne vom îngădui să prezentăm, pe scurt, modul în care autorul vede raportul dintre cele două sisteme.

„Acest raport (C_a: B_a) — scrie autorul — poate fi mai mic sau egal cu unitatea : $B_a : C_a \leq 1$. El nu poate fi mai mare decît unitatea ; dacă elevul adaugă astfel de indicatori care nu se referă la problemă, înseamnă că el nu cunoaşte anumite condiţii obiective ale acţiunii şi se va orienta greşit faţă de condiţiile ei" [4]. Cînd $B_a < C_a$ (ceea ce înseamnă că lipsesc anumiţi indicatori pentru anumite porţiuni de drum, sau că ei există, dar elevul nu se pricepe să-i folosească), învăţarea se desfăşoară pe calea probelor şi erorilor. Datorită controlului după rezultat, o astfel de acţiune şi de învăţare îşi vor atinge în cele din urmă scopul, însă acţiunile înseşi pot să rămînă neinteligente, adică neînsoţite de înţelegerea condiţiilor obiective în raport cu care se efectuează. Cînd raportul B_a: $C_a = 1$ (ceea ce înseamnă că elevul dispune de sistemul complet al condiţiilor necesare pentru îndeplinirea corectă a sarcinii şi îl urmează neabătut), învăţarea decurge fără încercări şi erori sau în condiţiile unor erori cu totul întîmplătoare, provocate de factori externi.

Privite mai cu atenţie, ni se pare că cele două categorii de condiţiuni formează premisa obiectivă pentru asigurarea unuia din factorii esenţiali ai dirijării-legătura inversă. Stabilirea indicatorilor necesari şi suficienţi pentru îndeplinirea acţiunii, cît şi permanenta confruntare a lor cu acţiunea care se desfăşoară, furnizează profesorului şi elevului informaţii asupra faptului dacă acţiunea urmăreşte întocmai „traiectoria" stabilită sau dacă şi-a croit o altă „traiectorie", neprevăzută. Sarcina programării trebuie să constea tocmai în a determina fuziunea, coincidenţa celor două traiectorii posibile ale acţiunii. Atît în cadrul învăţămîntului obişnuit, cît şi în sistemul învăţării programate (şi mai ales aici), elevii sînt activi, efectuează acţiuni şi operaţii, însă activismul lor este în mare măsură *neorganizat*. Cîtă vreme conţinutul concret al acţiunilor şi însuşi mersul însuşirii lor rămîn neevidenţiate şi neprogramate, îndemnul la lărgirea sferei activismului elevului poate deveni foarte uşor — şi mai ales pe treptele iniţiale ale învăţămîntului (clasele I—IV) — un paravan pentru învăţarea nedirijată. Nedirijată în sensul că, tacit, caracterul adecvat al acţiunii şi posibilitatea efectuării ei se presupun ca date,

* Genetic, aici, are sensul „microistoriei" fiecărei acţiuni noi, şi nu sensul procesului ontogenetic general al subiectului.

[4] P. I. Galperin, *Programmirovannoe obucenie e zadaci carennogo usoverşenstvovania metodov obucenia*, în culegerea *Programmirovannoe obucenie*, Moscova, 1964, p. 5.

ceea ce face ca sarcina programării să se rezume la structurarea materialului pe porții și la sancționarea acțiunii doar după rezultat.

Reluînd o idee comentată mai sus, vom sublinia faptul că acțiunile care alcătuiesc baza „operatorie" a cunoștinței sau a noțiunii *însușite* sînt deja procese mintale, interne. Verigile lor esențiale decurg într-o formă ascunsă, insesizabilă pentru observația nemijlocită. Numai cînd *știm exact* că acțiunea a atins acest nivel de dezvoltare funcțională putem să ne mulțumim cu controlul doar după rezultat. De altfel, în această fază, alt control nici nu mai e posibil.

Acțiunea nu poate fi plantată dintr-o dată în formă internă în mintea copilului. Ea străbate obligatoriu o serie de stadii prealabile și una din dificultățile mari ale învățării constă în găsirea acelei forme inițiale a acțiunii care să permită prelungirea și fixarea desfășurată în timp și în spațiu a cunoștinței propuse însușirii. Aici trebuie făcute cîteva precizări. Cunoștința deschide și încheie actul învățării.În primul caz, ea reprezintă un termen obiectiv, aparținînd științei, ca formă de conștiință socială, și servește drept *bază* pentru proiectarea acțiunii elevului. În calitate de element al științei, cunoștința reprezintă o informație cu un grad de generalitate mai mic sau mai mare, înăuntrul căreia trebuie căutate și date la iveală componentele de conținut esențiale și modurile specifice de operare cu ele. Aceste componente reprezintă ceea ce am numit mai sus sistemul condițiilor obiective ale acțiunii, suma indicatorilor necesari și suficienți pentru proiectarea acțiunii elevului. Prin urmare, încă de la început, acțiunea apare sau trebuie să apară ca reflectare, ca reproducere a structurii interne a cunoștinței.

În cazul al doilea (cînd încheie actul învățăturii), cunoștința este o cunoștință *însușită*, adică *transformată* într-un bun al elevului. Acum, după ce a străbătut o serie de etape, servind ca bază a însușirii succesive a cunoștinței, acțiunea ca atare a devenit invizibilă, funcționînd în calitate de mecanism discret al acesteia. Reiese că în procesul însușirii cunoștinței are loc transformarea continuă — funcțională și structurală a aparatului cognitiv (acțional-operațional) al elevului — adică are loc *formarea* mecanismelor proceselor de cunoaștere și, în consecință, dezvoltarea mintală a elevului. Să luăm, de pildă, nu gîndirea creatoare, ci una din cele mai simple și mai obișnuite relații logice : 2 +3 = 5. Aceasta exprimă un proces obiectiv al cărui conținut constă în aceea că, dacă se adună 2 și cu 3, se obține 5. Deocamdată ne aflăm în domeniul aritmeticii în care 2 + 3 = 5 nu apare ca un proces al gîndirii vreunui subiect concret. Putem transmite mașinii acest proces obiectiv. Pe baza programului introdus, mașina efectuează ca atare operația adunării și ne comunică *dintr-o dată* rezultatul exact. Elevul poate fi solicitat și el să memoreze pe dinafară relația dată, repetînd-o de un număr de ori ca pe o simplă asociație. Nici într-un caz nici în altul nu avem însă de-a face cu un act de învățare autentic, nici într-un caz nici în altul procesul obiectiv 2 + 3 = 5 nu constituie o sarcină de gîndire. A face din procesul respectiv obiect al învățării elevului și, ca atare, obiect al *gîndirii* lui înseamnă a dezvălui și a prezenta, la început în formă externă, conținutul de operații și acțiuni situate dincolo de termenii relației logice

amintite. Cu aceasta *începe* programarea *însușirii* cunoștinței aritmetice respective, crearea premisei unei învățări active, conștiente, bazate pe înțelegere.

Iată de ce pentru pedagogie și pentru psihologia învățării nu poate și nu trebuie să fie de loc indiferent *drumul* care duce la rezultat. Exemplul de mai sus arată că, în primele două cazuri, rezultatul apare ca funcție a unor procese mecanice. Numai în ultimul caz același rezultat apare ca funcție a însușirii de către elev a anumitor *norme* ale activității de gîndire. Problema nu constă doar în a obține, într-un fel sau altul, rezultatul, ci în a asigura producerea lui legică printr-o metodă mai eficientă, care să conducă la înțelegerea de către subiect a propriei acțiuni.

Prin urmare, făcînd un prim rezumat al celor prezentate pînă aici, am putea spune că programarea care ținteşte la *dirijarea* sistematică a învățării presupune următoarele momente: 1) detașarea sistemului de indicatori * ai noii cunoștințe și fixarea sistemului de indicații necesare și suficiente pentru organizarea acțiunii elevului. 2) Organizarea propriu-zisă a acțiunii. Aci e importantă, în primul rînd, găsirea, pe bază de analiză genetică, a formei inițiale — desfășurate a acțiunii **. În continuare, de-a lungul celorlalte trepte sau etape ale însușirii, acțiunea trebuie controlată în însuși procesul efectuării ei, pe baza confruntării cu sistemul indicatorilor detașați. 3) Programarea materialului de învățare. Dispunerea materialului în cadrul obiectului de învățare trebuie să reflecte cerințele obiective ale științei (baza obiectivă sau logică a programării materialului) și să satisfacă o serie de condiții psihologice (baza psihologică sau genetică a programării materialului). Aceasta înseamnă că în mod necesar analiza materialului presupune nu numai cunoașterea perfectă a structurii și a logicii interne a științelor pe baza cărora se construiesc disciplinele respective, ci și o concepție psihologică bine definită asupra proceselor intelectuale care urmează să-și găsească forma lor optimă de constituire și funcționare.

În legătură cu aceasta, ni se pare neîntemeiată încercarea de a universaliza și de a absolutiza, în cadrul programării, cerința dezmembrării materialului de învățare în unități de informație cît mai mici posibile. Oricît de mici ar fi „pașii" sau „cadrele" în care se grupează materialul și, în consecință, oricît ar spori frecvența controlului, rămîne mereu

---

* Noțiunea de „indicator" se referă în acest caz la caracteristicile sau notele de conținut ale noțiunii sau cunoștinței propuse însușirii, iar noțiunea de „indicație" la explicațiile privind modul de a opera cu indicatorii.

** Aceasta amintește de cerința pedagogică privind asigurarea unei învățări *intuitive*, bazate pe solicitarea activă a senzorialului. Totuși, trebuie avut în vedere faptul că materialul intuitiv — inclus în procesul învățării — nu-i scop în sine și nu constituie obiectul nemijlocit al acțiunilor de învățare ale elevului. Funcția lui psihologică trebuie să constea în a oferi cadrul inițial — material sau materializat — pentru acțiunea îndreptată spre scopuri de cunoaștere. Ca atare, faptul că asigurăm noii cunoștințe un bogat substrat intuitiv și că provocăm activitatea analizatorilor nu garantează, prin sine însuși, eficiența actului de învățare. Semnificația adevărată a momentului intuitiv trebuie să decurgă, după părerea noastră, din ansamblul acțiunii de învățare, privită în perspectiva finalității și motivației ei apropiate sau îndepărtate.

în picioare problema indicării caracteristicilor formale după care anumite porții de informație pot fi declarate, o dată pentru totdeauna, ca simple și elementare. Pe de altă parte, fragmentarea exagerată a materialului de învățare îl pune pe elev în situația de a restabili *singur* legăturile generale, liniile fundamentale ale disciplinei studiate. Realizarea unuia din scopurile centrale ale învățării, acela de a-l înarma pe elev cu reprezentarea generală asupra construcției științei, asupra ideilor și metodelor ei conducătoare, astfel ca elevul să se simtă liber în problemele particulare ale disciplinei date, se lasă la discreția unor factori nedirijați și, ca atare, fluctuanți; posibilitățile elevului. Determinînd o creștere a preciziei cu care sînt reprezentate în conștiința elevului diferitele părți ale noii cunoștințe, împărțirea materialului în secvențe mici duce, așa cum s-a arătat, la sporirea eficienței învățării, însă aceasta e o eficiență de scurtă durată, care se obține în raport cu „pasul" sau cu seria de „pași" dați.

Examinarea celor trei momente fundamentale, după părerea noastră, ale programării învățării relevă faptul că la munca de programare trebuie să participe mai mulți specialiști. De pildă, găsirea indicatorilor celor mai economici ai obiectului de studiu, dispunerea materialului de învățare potrivit cerințelor obiective ale științei, sînt sarcini care ar reveni în primul rînd matematicienilor și specialiștilor din domeniul respectiv. Problemele referitoare la modul în care trebuie structurați indicatorii, în care trebuie organizat și urmărit lucrul cu aceștia, la efectul pe care trebuie să-l aibă, pe planul dezvoltării intelectuale, însușirea anumitor cunoștințe ș.a. sînt sarcini de competența psihologilor și a pedagogilor. Dar ei nu pot rezolva aceste sarcini fără cunoașterea materialului pe baza căruia se proiectează viitoarele funcții psihice ale elevului, după cum ceilalți specialiști nu pot găsi forma cea mai adecvată de orînduire a materialului de studiu, fără să cunoască în esență legitățile proceselor cărora urmează să se adreseze materialul respectiv.

*

În discuțiile pe tema programării învățării, nu lipsesc, de regulă, referirile la algoritmi și la mașinile de învățare. Așa cum se exprimă autorii lucrării *Matematica și informația*, „Algoritm înseamnă o *rețetă* (sublinierea noastră — P.G.). Algoritmul de rezolvare a unei anumite clase de probleme înseamnă rețeta cu ajutorul căreia putem să rezolvăm probleme din clasa respectivă" [5]. Asemenea „rețete" se construiesc pornind de la o anumită regulă concretă, iar conținutul lor constă în prescrierea succesiunii stricte a operațiilor și a acțiunilor care duc la rezolvarea unuia sau altuia din aspectele regulii. Algoritmii pot fi prezentați într-o formă empirică desfășurată (verbală sau scrisă) sau într-o formă simbolică, prin intermediul aparatului formal al logicii matematice. În acest caz, indicarea tipului de legătură sau de trecere de la o verigă la alta a acțiunii capătă forma operațiilor logice fundamentale: conjuncție, disjuncție, implicație, negație.

[5] S. Guiașu, R. Theodorescu, *Matematica și informația*, Editura științifică, București, 1965, p. 200.

Diferitele procese (naturale, sociale, psihologice) pot să se desfă şoare spontan algoritmic, sau pot deveni algoritmice în urma intervenţiei active şi conştiente a omului. În cazul din urmă, procesul se supune dirijării şi controlului omului.

Ce raport există între noţiunea de algoritm, aşa cum am definit-o mai sus, şi între teoria şi practica învăţării ? Fiind un proces care, prin excelenţă, se pretează dirijării şi controlului, învăţarea nu se poate dispensa de asemenea „reţete" care contribuie la raţionalizarea ei. Devenind mai riguroasă, învăţarea nu suprimă, ci dimpotrivă, stimulează independenţa, iniţiativa, atitudinea creatoare a celui care învaţă, creînd terenul *real* pentru formarea şi funcţionarea acestor forţe subiective. Problematica şi sarcinile învăţării nu se pot reduce, însă, la chemarea de a elabora un număr cît mai mare de algoritmi, dacă s-ar putea pentru toate obiectele şi pentru toate clasele de probleme. Algoritmii nu sînt un scop în sine. Ei nu sînt un procedeu universal pentru *orice* impas, pentru *orice* dificultate prin care ar trece învăţarea la un moment dat. De aceea, ni se pare că orice exagerare în această direcţie n-ar duce decît la matematizarea de *suprafaţă* a psihologiei şi a pedagogiei, la iluzia că formulele matematice pot crea ştiinţa acolo unde ea nu există. Problema credem că nu trebuie pusă în termenii acceptării „fără rezerve" sau ai respingerii „fără rezerve" a algoritmilor. Trebuie văzute semnificaţiile multiple pe care le poate căpăta această noţiune în aplicarea ei la procesul învăţării. Ea poate servi ca instrument de *descriere* simbolică a activităţii de învăţare. În acest caz, algoritmii şi învăţarea se află într-o relaţie exterioară care nu schimbă cu nimic mersul procesului şi care exprimă imaginea prealabilă a specialistului de resort (matematicianul, cibernetic ianul) asupra învăţării. Pentru ca cibernetic ianul sau matematicianul să poată formaliza şi descrie algoritmic acţiunea de învăţare, aceasta trebuie să se fi produs deja, să-şi fi desfăşurat integral filmul operaţiilor sale. Algoritmii pot servi ca instrument de lucru celui care *conduce* procesul de învăţare (învăţătorul, profesorul). În acest caz, învăţătorul se poate servi de anumiţi algoritmi în darea materialului şi în organizarea desfăşurării *propriei* activităţi, fără să-i înveţe pe elevi algoritmi. În sfîrşit elevii înşişi pot fi familiarizaţi cu procedeele algoritmice de rezolvare a sarcinilor. Din punct de vedere psiho-pedagogic acesta este aspectul cel mai important la care vom face unele referiri.

În primul rînd, nu toate obiectele de învăţămînt pot fi prezentate în forma unor colecţii de reguli de la care să se poată trece apoi la construirea celor mai raţionali algoritmi. Procedeele algoritmice de descriere a materialului se pretează îndeosebi acolo unde predomină elementele de calcul (disciplinele matematice).

În al doilea rînd, chiar şi acolo unde avem de-a face cu învăţarea unor cunoştinţe exacte, algoritmii nu pot fi prezentaţi în formă simbolică, atunci cînd e vorba de elevii claselor mici. Aceştia ar trebui să stăpînească deja aparatul logicii simbolice, ca să poată trece apoi la algoritmi.

În al treilea rînd, chiar avînd asigurate primele două condiţii (obiectul care se pretează la descrierea algoritmică, evitarea formei simbolice

de prezentare a algoritmului), se pune problema specială a modului în care trebuie dați sau *cum trebuie învățați* algoritmii. Există două modalități: 1) algoritmii pot fi introduși *dinafară* în activitatea elevului, ca rețete gata făcute, urmînd ca elevul să-i transforme în achiziție mintală proprie, pe calea memorării repetate a succesiunii operațiilor; 2) elevii pot fi învățați să construiască ei înșiși algoritmii, pe baza regulilor date.

Între cele două modalități există deosebiri de principiu, care condiționează în mod specific actul de învățare. Dacă familiarizarea elevului cu algoritmul începe de la aspectul lui prescurtat (algoritmul de tipul rețetei *date de-a gata*, în formă finită), acțiunea de învățare nu capătă atributul inteligibilității și rămîne „formală" după însușire. Dimpotrivă, dacă elevul este condus metodic spre *descoperirea* algoritmului, dezvăluindu-i-se sau dezvăluind el însuși, treptat, conținutul obiectiv al algoritmului, componența și succesiunea operațiilor lui, legătura dintre ele și transformările pe care le suportă ele în cursul rezolvării sarcinilor, atunci efectul va fi cu totul altul: din metodă de analiză a sarcinii în plan extern — material sau materializat — devine, prin transformări succesive, procedeu intern al gîndirii elevului, metodă generală de abordare a sarcinilor din clasa dată. Din acest punct de vedere, se poate spune că algoritmul nu deschide, ci încheie acțiunea de învățare, în sensul că el fixează tehnica acțiunii deja formate și devine regulă pentru ea.

Putem conchide, deci, că „algoritmizarea" învățării nu rezolvă automat sarcinile luării sub control și dirijării procesului instructiv-educativ. Contează modul în care concepem și organizăm practic însușirea algoritmilor de către elevi. O dată asigurat acest lucru, pedagogii și psihologii nu pot privi decît ca salutară orice încercare a altor specialiști — logicieni, ciberneticieni, matematicieni — de a transpune materialul de învățare, aflat în continuă creștere, în formele economice și riguroase ale algoritmilor și formulelor [6].

Arătam la începutul articolului că întreaga concepție a învățării programate e legată de introducerea și de folosirea, pe scară tot mai largă, a mașinilor de instruire. Acestea pot servi la prezentarea „pe pași" a noului material, la repetarea independentă a materialului în vederea colocviului sau examenului, sau pot fi folosite în calitate de „reexaminatori". Principala lor funcție pare a fi, însă, ca și în cazul manualelor și al cursurilor programate, realizarea controlului sau a legăturii inverse — externe și interne — optime *. Mașina poate fi construită de așa manieră, încît să permită nu numai aprecierea prin extremele

---

[6] O imagine mai amplă asupra problemelor și dificultăților pe care le ridică încercarea de a stabili funcțiile și limitele algoritmilor în procesul învățării o oferă dezbaterile din paginile revistei „Voprosî psihologhii" (Vezi articolele: N. G. Alexeev, *Pravomeren li algoritmiceschii podhod c analizu proțessov obucenia* (nr. 3, 1963); L. N. Landa, *Algoritmiceschii podhod c analizu proțessov obucenia prohomeren* (nr. 4, 1963); A. S. Moscova, *Algoritmi i algoritmiceschii podhod c analizu proțessov obucenia*, (nr. 3, 1965).

* Caracterul optimal al conexiunii inverse e înțeles de obicei, sub un dublu aspect: a) ca *promptitudine* a sancționării rezultatului (corect-incorect) și derivat din aceasta, b) conexiunea inversă ca mijloc de maximală individualizare a învățării.

„corect-incorect" a fiecărei reacții de răspuns a elevului, ci și programarea notei pe care o merită candidatul în mod *obiectiv*, în funcție de numărul sarcinilor rezolvate corect și de dificultățile care au fost implicate în ele. E lesne de înțeles că, privite din această perspectivă, mașinile de instruire și celelalte mijloace tehnice ale programării constituie un sprijin extrem de prețios pentru munca pedagogului. În fond, ca și în sectorul muncii productive, introducerea complexelor cibernetice în procesul învățării nu exclude omul, ci face actuală problema raportului „om-mașină", adică a distribuției funcțiilor între om (în cazul nostru —pedagogul) și mașina de instruire, în cadrul procesului unic de comandă și control al însușirii cunoștințelor. Se schimbă calitativ *poziția* pedagogului în sistemul învățării. Eliberîndu-se de rezolvarea a o serie de operații, îndeosebi de controlul nemijlocit al fiecărei sarcini date elevului, învățătorul și profesorul vor putea îndeplini *realmente* funcția superioară de comandă și de conducere a procesului instructiv-educativ. Preluînd asupra ei tot ce poate fi stereotipic, latură efectorie în munca de conducere a procesului de învățare, mașina de instruire prelungește posibilitățile funcționale ale pedagogului în cadrul lecției, devenind — ca să spunem așa — *organ* al activității sale.

În ce ar consta, atunci, conținutul propriu-zis al muncii pedagogului? Ni se pare că, o dată stăpîn pe tehnica cu care va fi dotată clasa în condițiile programării (ceea ce, firește, presupune ridicarea nivelului de calificare), învățătorul sau profesorul trebuie să urmărească după criterii sigure, mersul procesului de însușire a noii cunoștințe și, în mod corespunzător, dinamica dezvoltării intelectuale a elevului. Dar aceasta se poate obține numai în condițiile în care se programează însuși *procesul însușirii* materialului de învățare. Devin necesare proiectarea și experimentarea programelor de însușire. Așadar, problema optimizării învățămîntului prin programare, care presupune reliefarea și accentuarea funcției de conducere, nu se rezolvă prin simpla „mașinizare" sau automatizare a predării cunoștințelor. Nu mașina constituie veriga hotărîtoare a programării, ci *programul* după care urmează să lucreze mașina.

Calitatea programului e determinată, în primul rînd, de calitatea teoriei psihologice și pedagogice care stă la baza lui. De pildă, după cum am mai arătat, din cîmpul reprezentării behavioriste asupra proceselor psihice de cunoaștere lipsește abordarea problemei însușirii, a mecanismului și a fazelor acestui proces. Programele construite pe baza teoretică a psihologiei behavioriste reflectă cu prisosință acest neajuns.

Dimpotrivă, o reprezentare clară asupra activității de *însușire* a cunoștințelor face posibilă alcătuirea unor asemenea mijloace tehnice * care să permită dirijarea tocmai a acestui proces fundamental.

Sfera de acțiune a mașinilor în procesul instructiv ni se pare a fi dependentă de două momente esențiale: 1) posibilitatea de a formaliza

* În funcție de obiect și de clasa cu care se lucrează, mijloacele tehnice ale programării pot să aibă o formă simplă. Ele pot fi cartonașe, hărți, caiete și manuale special alcătuite. Alegerea între mașini și aceste mijloace trebuie făcută numai în funcție de eficiența cu care asigură unele sau altele realizarea structurii programului ales.

procesul de învățare, adică de a transforma suma informațiilor cuprinse în obiectul de studiu într-un ansamblu de parametri cantitativi care urmează apoi a fi exprimați în forma succesiunii stricte de reguli. (Poate fi automatizat numai ceea ce se pretează la formalizare. Cele două noțiuni — „formalizare" și „automatizare" — sînt într-un fel echivalente. Este evident că de aici derivă și o primă limitare a posibilităților mașinilor de instruire. Se pretează la formalizare un număr restrîns de conținuturi obiective ale învățării) ; 2) elaborarea unor programe care să reflecte *totalitatea* cerințelor psiho-pedagogice față de mașina proiectată și, în primul rînd, cerința ca aceasta să asigure un bun control nu numai asupra rezultatului final, ci și asupra fazelor procesului de însușire a cunoștințelor propuse. Din acest punct de vedere, un asemenea tip de mașină, care, după cîte știm, n-a fost creat pînă în prezent, ar reprezenta un instrument ideal în munca de conducere și dirijare a instrucției și educației.

Accentul deosebit pe care l-am pus permanent, în cursul articolului nostru, pe această verigă centrală a învățării, care este *însușirea*, ni se pare că va căpăta și mai multă justificare dacă ne vom referi la încă un aspect al învățării : *motivația*.

★

După cum se știe, activitatea, ca unitate fundamentală a vieții omului, se caracterizează, în primul rînd, prin aceea că este un proces care răspunde unei trebuințe sau unui stimul. Ea este subordonată legii motivației.

Învățarea — formă specială a activității intelectuale, de cunoaștere — nu face excepție de la această lege. În aceasta și constă deosebirea esențială dintre acțiunea de învățare al cărei subiect este omul și așa-numita „capacitate" a mașinilor cibernetice de „a memora" sau de „a gîndi". Operațiile pe care le efectuează acestea din urmă au un caracter *automat, fizic* și ele amintesc numai exterior și parțial structura complexă a actelor umane, vii.

În legătură cu acțiunea umană de învățare, nu-i suficient să consemnăm doar momentele ei cantitative — volumul, viteza, durata etc. Trebuie explorat însuși suportul ei motivator, cu multiplele lui funcții : sursă de energie, activator selectiv al componentelor acțiunii, factor de unificare a operațiilor disparate într-un ansamblu cu sens — acțiunea. Motivul condiționează soarta acțiunii, sensul ei subiectiv, poziția pe care o va ocupa ea în sistemul activității de învățare, implicit atitudinea elevului față de propria-i acțiune și față de învățare în general. Se pune problema : Ce devine sau ce trebuie să devină această variabilă de loc neglijabilă — motivația — în condițiile programării ? Poate fi și ea programată ? Vom schița aici ca răspuns doar cîteva considerații. Dacă apare în fața elevului ca un întreg unitar, constînd dintr-o serie de unități funcționale fundamentale, obiectul de învățare poate să se manifeste ca un cîmp nelimitat pentru acțiunile elevului. În acest caz, tipul de construcție a obiectului, favorizînd îndeplinirea cu succes a oricărei sarcini din domeniul dat, poate să asigure prin el însuși controlul și

întărirea activității elevului, fapt care la rîndul său face ca motivația să capete forma interesului de cunoaștere stabil față de obiect ca atare. Dependența directă a tipului procesului motivator de modul în care e programat materialul reprezintă, însă, o treaptă înaltă în dezvoltarea motivației, care nicidecum nu poate fi caracteristică pentru începutul învățării.

Pe treptele inițiale ale procesului instructiv, factura motivației e determinată, în principiul, de modul în care este proiectată și organizată introducerea elevilor în sarcinile de învățare, adică, concret, ea (motivația) depinde, în primul rînd, de particularitățile programării bazei sau punctului de plecare a familiarizării cu noua cunoștință și, în continuare, de desfășurarea fazică a însuși procesului însușirii.

În funcție de faptul dacă favorizează sau nu apropierea și contopirea dintre semnificația obiectivă a acțiunii și sensul ei personal pentru elev, motivația exercită o puternică influență asupra mersului proceselor mintale ale elevului, conferindu-le o notă de armonie și o nuanță afectivă tonică sau, dimpotrivă, transformîndu-le în procese obositoare. Prin urmare, o dată cu programarea procesului de însușire, noi programăm, într-un fel sau altul, și procesul motivator destinat să susțină îndeplinirea acțiunii de învățare. Pe această linie, sarcina programării trebuie să constea, credem, în aceea că, pornind de la alegerea celei mai raționale forme de construire a materialului de învățare și de organizare a activității elevilor în raport cu el, să asigure condițiile *obiective* ale unei motivații optime (interne) a învățării.

Cunoscîndu-i-se condițiile în care se poate obține, un asemenea tip de motivație ar putea să devină un instrument eficient de lucru în mîna fiecărui pedagog, în mod relativ independent de variatele lui însușiri personale (vioiciune, expresivitate sau capacitatea de a-și emoționa ascultătorii etc.).

★

Pe scurt, concluziile studiului nostru pot fi formulate astfel:

Fără să conțină ceva senzațional, învățarea programată reprezintă un ansamblu de idei, de metode și de procedee menite să asigure — prin intermediul aplicării creatoare a principiilor ciberneticii — creșterea raționalizării și eficienței procesului instructiv-educativ de masă.

Întrucît învățarea reprezintă un model de dirijare a formării și a dezvoltării proceselor psihice, rezultă că analiza psihologică și pedagogică, ca instrument de relevare a conținutului concret al funcțiilor supuse dirijării, trebuie să ocupe locul central în programarea învățării.

Veriga principală a învățării o reprezintă *activitatea de însușire*, adică procesul prin care cunoștințele științifice obiective și procedeele de gîndire fixate, „materializate", în ele devin achiziție, „cucerire" a celui care învață. De aci sarcina programării de a lua sub control și de a dirija întocmai acest proces multifazic. Abordarea algoritmică a învățării și folosirea mașinilor de instruire trebuie să se subordoneze acestui țel.

Depistarea condițiilor obiective ale producerii și reproducerii motivației optime (interne) a învățării, ceea ce echivalează cu posibilitatea programării ei, sporește șansele de a realiza un control cît mai complet asupra dinamicii proceselor intelectuale ale elevului în cadrul activității de învățare.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

В статье обсуждаются некоторые принципиальные вопросы процесса обучения и его программирования; главное внимание уделяется психологической стороне этих вопросов.

Исходя из положения о том, что обучение является многосторонним процессом, которым интересуются несколько дисциплин (педагогика, психология, кибернетика, социология), автор указывает на то, что кибернетический подход к процессу обучения не может заменить педагогический и психологический анализ данного явления, а также не может обеспечить полное его овладение, руководство этим процессом, в полном смысле этого слова.

Причина состоит в том, что, несмотря на то, что кибернетический подход уясняет функциональную схему процесса обучения, он упускает из виду сущность обучения — процесс усвоения.

Программирование, которое ставит своей целью систематическое направление обучения предполагает, в концепции автора, следующие моменты: 1) установление системы индикаторов новых знаний и создание системы указаний, необходимых и достаточных для организации действий учащегося; 2) организацию действия; 3) программирование материала для усвоения.

Применение алгоритмов и обучающих машин должно подчиняться контролю и руководству процесса усвоения — решающему звену обучения.

В заключительной части статьи подчеркивается значение мотивации в программировании процесса обучения.

PROBLÈMES PSYCHOLOGIQUES DE LA PROGRAMMATION DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'article débat quelques problémes de principe concernant le processus de l'apprentissage et son programme, l'accent étant mis sur les aspects psychologiques de ce problème.

Partant depuis la thèse que l'apprentissage est un processus multilatéral, auquel s'intéressent plusieurs disciplines (la pédagogie, la psychologie, la cybernétique, la sociologie), l'auteur montre que l'analise cibernetique ne peut pas être substitué à l'analyse pédagogique et psychologique du phénomène respectif et que la cybernétique ne peut pas assurer, à elle seule, la domination, la direction, dans tout le sens du mot. La cause consiste en ce que, bien qu'elle rende plus clair le schéma du fonctionnement du processus de l'apprentissage, la manière cybernétique de l'aborder, telle qu'elle est concrétisée dans les systèmes de programmation linéaire et ramifiée, omet justement l'essence de l'aprentissage : le processus de l'assimilation.

La programmation qui vise à diriger systématiquement l'apprentissage suppose, dans la conception de l'auteur, les moments suivants: 1. le débarrage du système d'indicateurs des connaissances nouvelles et la fixation du système d'indications nécessaires

et suffisantes pour l'organisation de l'action de l'élève ; 2. l'organisation proprement dite de l'action ; 3. la programmation du matériel à apprendre.

L'utilisation des algorithmes et des machines à instruire doit se subordonner à la tâche de prende sous son contrôle et de diriger le processus de l'assimilation, comme anneau décisif de l'apprentissage.

A la fin de l'étude, on montre la signification spéciale du facteur motivateur dans le contexte de la programmation de l'acctivité d'apprentissage.

PSYCHOLOGICAL QUESTIONS OF PROGRAMMED LEARNING

(Abstract)

The article discusses a few questions of principle concerning the learning process and its programming, with special consideration given to the psychological side of the question.

Proceeding from the thesis that learning is a multilateral object of study in education, psychology, sociology and cybernetics, the author says that no cybernetic approach to the process of learning can entirely replace a pedagogical-psychological analysis of the phenomenon concerned. This, the author says, because the cybernetic approach evinced in linear programming and multiple-choice programming, although showing better the functioning pattern of learning, neglects the very essence of learning, viz. the acquisition process.

A systematic programming of learning should, in the author's opinion, cover the following stages: 1) unbarring of the system of indices of fresh knowledge and establishment of necessary indices to organize pupil's actions ; 2) organization proper of said actions ; 3) programming of learning material.

The use of algorithms and teaching machines should be subservient to the task of guiding and controlling the learning process.

In conclusion of the article, the authors empasize the major part played by motivation in programming learning activities.

FAMILIARIZAREA ELEVILOR DIN CLASA I CU UNELE ELEMENTE DE LIMBĂ ÎN PERIOADA PREABECEDARĂ

Lector univ. ILEANA LÁSZLOFFY
Lector univ. EMILIA PÉTERFY
Cluj

Dezvoltarea vertiginoasă a ştiinţei şi tehnicii în epoca actuală pune în faţa ştiinţei pedagogice sarcini de mare importanţă. Între acestea un loc de frunte îl ocupă ridicarea eficacităţii învăţămîntului, prin antrenarea judicioasă a forţelor psihice ale elevilor, prin înzestrarea lor cu cunoştinţe, priceperi şi deprinderi mai cuprinzătoare şi de o calitate mai superioară. Privind această problemă, în ţara noastră se desfăşoară cercetări în multiple direcţii. Unele dintre aceste cercetări îşi au ca obiectiv examinarea programelor şcolare [1], altele se ocupă cu perfecţionarea organizatorică a învăţămîntului [2], iar altele se îndreaptă spre modul de lucru, căutînd mijloace, metode, procedee noi, sau respectiv folosind mai conştient, mai adecvat pe cele existente [3].

Cercetarea noastră se încadrează în această a treia direcţie, avînd ca scop perfecţionarea metodei predării citit-scrisului în sensul ca aceasta să ofere o bază solidă atît pentru însuşirea abecedarului, cît şi pentru însuşirea, mai tîrziu, a diferitelor cunoştinţe, mai cu seamă a gramaticii.

În perioada preabecedară, pe lîngă celelalte sarcini, programa şcolară prevede familiarizarea elevilor cu noţiunile de *propoziţie, cuvînt, silabă şi sunet.* Aceasta se face în mod practic prin: „formarea unor propoziţii scurte, corecte, după ilustraţiile din abecedar sau după tablouri în legătură cu obiectele din clasă sau de acasă, sau cu unele fapte povestite şi fenomene observate...; separarea propoziţiei din vorbire cu ajutorul întrebărilor puse de învăţător; împărţirea propoziţiei în cuvinte (propoziţii alcătuite din 2—3 cuvinte); separarea cuvintelor din propoziţie; împărţirea cuvintelor în silabe (cuvinte alcătuite din două şi trei

[1] Vezi, de exemplu, *Studii de didactică şi psihologia învăţării*, E.D.P., 1964.
[2] Ne referim aici la cercetările privind predarea pe obiecte în clasele I—IV.
[3] Stanciu Stoian, *Şcoala nouă — metode noi de învăţămînt*, „Analele Universităţii din Bucureşti", Seria ştiinţe sociale-filozofice, nr. 12, 1959.

silabe, cuvinte monosilabice) ; împărţirea silabelor în sunete ; compunerea cuvintelor şi a propoziţiei" [4]. Accentul se pune deci — în mod natural — pe exerciţii practice de analiză şi sinteză fonetică, dat fiind faptul că predarea gramaticii în această clasă începe după terminarea abecedarului, abia în a doua jumătate a anului şcolar. Aceste exerciţii, de altfel, au drept scop de a pregăti elevii pentru însuşirea conştientă a citirii şi scrierii.

Observaţiile noastre în legătură cu activităţile de analiză şi sinteză fonetică ne-au arătat că unii elevi fac mai multe greşeli decît ar fi admisibil în această etapă şi că au o oarecare nesiguranţă în privinţa operării cu noţiunile amintite. Cazurile frecvente de greşeli, ca, de pildă, descompunerea în cuvinte a propoziţiei „Grivei latră" în felul următor : afirmînd că are trei cuvinte sau afirmînd că „Gri-vei la-tră" este o propoziţie compusă din 4 cuvinte, sau că „automobil" este o propoziţie, în schimb, „Iată cartea" este un cuvînt etc. etc. nu ne pot mulţumi nici în ceea ce priveşte realizarea prevederilor programei şcolare, nici în privinţa formării, mai tîrziu, a acestor noţiuni de bază în studierea limbii.

Un fenomen frecvent observat în această perioadă este şi acela că pentru a rezolva exerciţiile pregătitoare de analiză şi sinteză fonetică elevii aşteaptă şi recurg de fiecare dată la aprobarea şi la ajutorul învăţătorului, neavînd alte criterii de orientare. Care este cauza acestor greşeli şi deficienţe şi care este calea remedierii lor ?

Pentru a da răspuns la această întrebare am făcut cercetarea expusă mai jos.

★

La începutul anului şcolar, chiar în a doua zi de şcoală, adică înainte ca elevii să fi auzit la lecţii de noţiunile de propoziţie, cuvînt, silabă şi sunet, în şase clase I (total 150 elevi), am urmărit prin convorbiri individuale dacă au cunoştinţe despre noţiunile respective şi, dacă au, care este conţinutul lor. Am avut grijă ca întrebările noastre să fie cît mai accesibile, presupunînd că subiecţii, eventual, sînt în posesia unor cunoştinţe pe care însă nu le pot verbaliza. În scopul relevării celor ştiute, am cerut ca prin cuvintele lor proprii sau prin exemple să exprime ceea ce ştiu despre noţiunea întrebată.

Cele şase clase au fost apoi împărţite în două părţi. În trei clase predarea, în etapa pregătitoare, s-a desfăşurat conform programei şi pe baza îndrumătorului metodic, adică elevii s-au familiarizat cu noţiunile de propoziţie, cuvînt, silabă şi sunet exclusiv în mod practic. La celelalte trei clase, predarea a fost organizată în aşa fel, încît în cursul exerciţiilor practice s-au introdus unele elemente esenţiale ale noţiunilor respective cu scopul de a le delimita şi totodată de a face primii paşi spre o generalizare corectă, în direcţia dorită. (Aceste elemente se vor arăta în partea a doua a prezentului articol.)

[4] *Programa şcolară pentru şcoala generală de 8 ani. Clasele I—IV*, M. I. 1965, p. 11.

La terminarea etapei pregătitoare, am cercetat rezultatele obținute, folosind metoda observației și a convorbirilor individuale.

La prima convorbire individuală, ne-am convins că majoritatea copiilor, cca. 80%, la venirea lor în școală nu cunoșteau noțiunile respective. „Nu am auzit, nu știu ce e" — răspundeau în general subiecții. Și într-adevăr, aproape toate întrebările următoare s-au dovedit a fi de prisos, deoarece elevii nu știau despre ce este vorba.

Cunoștințele celor 20% dintre elevi s-au împărțit destul de inegal privind diferitele noțiuni. Așa, de pildă, noțiunea de silabă nu era cunoscută de nici unul dintre elevi. Fiind întrebați, ei nu înțelegeau despre ce este vorba, nici n-au putut rezolva despărțirea cuvintelor în silabe. Aproape același lucru am putut constata și în ce privește noțiunea de propoziție. Cele mai multe cunoștințe le aveau despre cuvînt, dînd răspunsuri cam în felul următor : „Cuvînt înseamnă că spunem ceva : casă, abecedar, carte de aritmetică, carte de citire".

Deci, la unii elevi noțiunile au un anumit conținut. Așa, de pildă, sunetul este identificat în unele cazuri cu sunetele muzicale ; despre sunetele vorbirii (foneme) n-au auzit. Cerîndu-le să ne spună sunete, ei răspundeau : „la-la-la" sau „nu știu să cînt, n-am voce".

Am întîlnit multe cazuri cînd conținutul noțiunii era complet greșit, ca de pildă : „propoziția este că deschidem gura" sau „litera este cînd începem să numărăm : unu, doi, trei etc."

Rezumînd prima convorbire, am constatat că la venirea lor în școală copiii nu cunosc noțiunile de propoziție, cuvînt, silabă și sunet. Nici chiar cei care au auzit despre ele nu știu să opereze cu ele, sau le atribuie un conținut greșit.

★

În cele ce urmează, vom prezenta datele obținute după terminarea etapei pregătitoare, la acele clase la care familiarizarea cu noțiunile respective s-a făcut în mod obișnuit, adică conform programei școlare.

În ceea ce privește noțiunea de *propoziție*, la sfîrșitul etapei preabecedare 68% din elevi au dat exemple corespunzătoare. Se pare deci că munca în această etapă a dat rezultate bune și că cei 32% vor ajunge de asemenea, în scurt timp, la acest nivel.

Dacă însă analizăm răspunsurile subiecților, satisfacția produsă de acest procentaj dispare, deoarece la alcătuirea propozițiilor nu s-au orientat pe baza unor elemente esențiale ale noțiunii respective, ci pe baza unor elemente neesențiale și chiar întîmplătoare, și anume : mai mult de jumătate din subiecți, care la început au dat răspunsuri corecte, identifică propoziția — pe baza unei generalizări greșite — cu ceva care se spune mai lung. Pentru ei, deci, tot ce se spune un timp mai îndelungat este propoziție. De pildă, G. G. spune : «„Să ne jucăm de-a ascunselea" — este propoziție, deoarece am spus lung, în schimb „Dă-mi apă" este cuvînt, pentru că am spus scurt». Pentru P. S. „motocicleta" este propoziție, pentru că «este mai lung decît „dulap", ceea ce ați spus mai înainte». Pentru subiectul E. S. lungimea este singurul element esențial de recunoaștere a propoziției. La cererea noastră ca să formeze cîte o

propoziție cu cuvintele : „perete", sau „geantă", procedează în felul următor : „pereeeete", „geaaantă".

Alții se orientează după un alt criteriu. De pildă, K. G. spune că „Masa este cafenie" este o propoziție. „Gardul" și „trandafirul" sînt cuvinte, deoarece — după cum se exprimă el : „nu ați spus culoarea". Pentru el nu este propoziție nici aceasta : „Dă-mi puțină pîine !". Trebuie să spuneți așa — explică el : „Pîinea este albă".

După cum vedem, unii elevi fac generalizări, dar pe baza unor elemente întîmplătoare, care au fost desprinse de ei din majoritatea exemplelor date în clasă la lecții.

La alți subiecți, nu s-a început procesul de generalizare. Pentru aceștia, propoziția este tot ce s-a spus în clasă ca exemple. Așa de pildă, la cerere, ei spun propozițiile : „Rațele înoată" ; „Fetița mătură" ; „Grivei mănîncă os" (pe baza ilustrațiilor din abecedar), nefiind în stare să iasă din acest cadru, de bună seamă din cauza nesiguranței. Această nesiguranță a lor este și mai mare cînd trebuie să constate dacă un exemplu dat de noi este propoziție sau nu.

Pentru subiectul B. M. propoziția este legată de asemenea de ceva concret, deși acest concret este de altă natură decît pentru elevul din exemplul citat anterior. El spune : „propoziția este o ață lungă". Subiectul B. E. răspunde în felul următor : „propoziția e cînd tragem o linie și la sfîrșit punem punct, iar sunetul e cînd scriem numai un punct". (Pentru intuiția propoziției învățătorul a folosit o ață lungă și respectiv a tras o linie lungă pe tablă, împărțindu-le apoi în părți).

În cazul noțiunii de *cuvînt*, rezultatele, de asemenea, nu sînt atît de bune cum ne-am fi putut aștepta după rezultatele precedente. Numai 42% din elevi nu greșesc la exemple și la exercițiile de analiză și sinteză legate de cuvînt. Ceilalți greșesc, sau dau dovadă de nesiguranță. Generalizările pe bază de elemente neesențiale sau întîmplătoare au și aici un rol de seamă. Elementul „esențial" al *cuvîntului*, pentru cei mai mulți, este felul lui de a fi scurt, astfel încît unii consideră cuvintele lungi drept propoziții. Menționăm și faptul că în exemplele copiilor au figurat exclusiv cuvinte care exprimă nume de ființe și de lucruri.

În ce privește cunoștințele copiilor în legătură cu *silaba*, acestea cu greu s-ar putea exprima cu precizie în procente. Denumind noțiunea, majoritatea elevilor folosesc cînd termenul de silabă, cînd pe cel de cuvînt, dînd următoarele „explicații" : „cuvîntul este o silabă" sau „silaba este ceea ce auzim". Întîlnim și cazuri cînd subiecții denumesc noțiunile prin acțiunile legate de ele, ca de pildă : „Silaba este că despărțim cuvintele" ; sau : „silaba este că deschidem de două ori gura" ; sau : „silaba e că tragem linii scurte".

Dezvoltarea noțiunii de *sunet* al vorbirii (fonemă) a ajuns la nivelul dorit, la 58% din elevi. Acești elevi nu numai că le pot diferența de celelalte noțiuni, dar cunosc deosebirea dintre fonemă și alt sunet (de exemplu, sunete muzicale, glasul animalelor etc.). Fiind întrebați, s-a constatat că ei înțeleg prin sunetele vorbirii fonemele. Deci, au ajuns la înțelegerea că sunetul este cel mai mic element al vorbirii.

Restul elevilor însă sînt departe de aceasta. Unii dintre ei generalizează pe baza elementelor neesențiale, și chiar întîmplătoare, iar o parte dintre ei nu se pot rupe de conținutul concret al termenului, spunînd : „sunet înseamnă a suna". Prin aceasta sfera noțiunii se lărgește într-atîta, încît în ea intră și noțiunea de silabă, de cuvînt și de propoziție.

Am prezentat mai detaliat greșelile tipice pentru a putea fi recunoscute de către cadrele didactice, în caz că aceste greșeli apar în practica predării.

Privind în ansamblu rezultatele activităților de analiză și sinteză fonetică, în perioada preabecedară, putem constata existența unui număr mare de greșeli, care se relevă nu atît în efectuarea operațiilor practice, ci mai mult în găsirea noțiunilor respective în cadrul cărora se desfășoară activitățile.

Care este cauza acestor greșeli ?

Mai întîi să examinăm cerințele programei. Conform programei școlare, după cum am amintit, copilul își însușește denumirile noțiunilor în mod practic, pe baza exercițiilor de analiză și sinteză. În programă se accentuează că aceste activități nu se fac cu scopul gramatizării, ci pentru a orienta elevii în analiza și sinteza vorbirii orale, ca în cele ce urmează să se conștientizeze și structura vorbirii scrise. Fără gramatizare deci. Însă ce reiese din toate acestea în practică ? În tot cursul perioadei preabecedare, elevii operează cu noțiunile sus-amintite fără ca să aibă o idee ce înseamnă aceste expresii.

Programa școlară alege calea formării în mod practic a noțiunilor respective. În cazul nefamiliarizării însă, elevul va sta ori complet dezorientat în fața problemei puse, ori va încerca s-o rezolve la întîmplare. Toate preocupările în direcția efectuării analizelor fonetice cerute de programă presupun într-o măsură oarecare cunoașterea acestor noțiuni de către copii. Considerăm că are dreptate T. G. Egorov cînd arată că : „necunoașterea acestor noțiuni... produce cu ușurință inhibiții la copii, care la rîndul lor vor frîna însușirea problemelor de bază ce stau în fața lor" [5].

Însușirea pe cale practică a noțiunilor mai are încă o deficiență. P. Popescu-Neveanu ne atrage atenția, în legătură cu conținutul învățămîntului în clasele mici, asupra faptului că „...nu întotdeauna cunoștințele științifice pot fi derivate din cele empirice, iar atunci cînd acest lucru este la îndemînă, cu greu se poate evita primejdia unor reziduuri „empirice" care prejudiciază corectitudinea înțelegerii științifice a fenomenelor" [6].

În cazul nostru, această situație este considerabilă. Am văzut uneori cum se străduiesc elevii să găsească ei singuri acele „puncte de sprijin" cu ajutorul cărora să poată deosebi noțiunile respective unele de altele în vederea rezolvării problemelor primite ; unii, încearcă să folosească drept criteriu lungimea, alții vor neapărat ca în propoziții să figureze

[5] T. G. Egorov, *Psihologhiia obucenîia navîkov citeniia*, APN RSFSR 1953.
[6] *Studii de didactică și psihologia învățării*, E.D.P. 1964, p. 19.

„culori", iar alții nu îndrăznesc să iasă din cadrul exemplelor date în clasă etc. Criteriile și punctele de orientare alese de copii sînt atît de puternice încît ulterior va trebui să ne îngrijim de dezvățarea lor. Și „nu trebuie să se uite că dezvățarea este totdeauna mai grea decît învățarea" [7].

Am putea presupune că situația se va ameliora pe parcurs, dar unele fenomene ne pun la îndoială și în această privință. Observațiile noastre arată că confuzia crește treptat, o dată cu trecerea de la exerciții din cadrul unei noțiuni la altele din cadrul altei noțiuni și este mai pregnantă la sfîrșitul perioadei, pentru că în cadrul fiecărei noțiuni se fac aceleași activități : elevii familiarizîndu-se, de exemplu, cu silaba li se cere să rezolve exerciții similare cu cele cerute cînd s-a predat despre cuvînt sau propoziție (adică despărțirea în părți componente, numărarea părților și compunerea din nou a întregului din părți). Această identitate în natura exercițiilor, în loc de a ajuta pe elevi în efectuarea sarcinilor de analiză și sinteză în mod conștient, poate constitui un factor determinant în ivirea unor confuzii.

Cauza greșelilor arătate rezidă însă numai într-o oarecare măsură în programa școlară. Există învățători care, folosind procedee adecvate și bine gîndite, realizează la un nivel ridicat cerințele programei, ajungînd la rezultate mult mai bune ca cele arătate de noi. O bună parte din greșelile inițiale considerăm deci că sînt de ordin metodic. În consecință, nu acceptăm întru totul părerile acelor pentru care singura rezolvare ar fi modificarea programei. Ne referim aici la T. G. Egorov, care, constatînd astfel de confuzii, recomandă scoaterea din programa perioadei preabecedare a noțiunilor de *propoziție* și *silabă*, elevii operînd astfel numai cu noțiunea de cuvînt și sunet [8]. Noi nu considerăm că această soluție este cea mai reușită. Cercetările noi în domeniul muncii instructive la clasele I—IV arată că acest ciclu al sistemului de învățămînt are încă multe rezerve nefolosite — ne referim la cercetările lui Zankov [9], sau la constatările privind programa claselor I—IV întreprinse în cadrul cercetărilor predării pe obiecte [10].

Nu considerăm prea justă nici recomandarea lui L. V. Lublinskaia, după care perioada preabecedară ar trebui să conțină cu mult mai multe cunoștințe în privința noțiunilor amintite, de exemplu nu numai silabă, dar — în vederea despărțirii cuvintelor în silabe — și noțiunile de vocală și consoană [11]. Aceasta ar însemna predarea gramaticii înainte de începerea predării și însușirii citit-scrisului. Sîntem de părere că acest fapt ar înseamna trecerea predării gramaticii în prima etapă, fără ca aceasta să pregătească într-adevăr predarea citit-scrisului.

---

[7] *Ibidem*, p. 18.

[8] T. G. Egorov, *Op. cit.*, p. 136.

[9] L. Zankov, *Didacticeskie osnovi obucenia*, „*Narodnoe obrazovanie*" nr. 10, 1962.

[10] *Cu privire la probleme noi apărute în experimentarea predării pe obiecte la clasele I—IV*, „Revista de pedagogie" nr. 5, 1963.

[11] Izvestiia Akademii Pedagoghiceskih Nauk, nr. 70, 1955.

În cercetarea noastră pe care o prezentăm am pornit de la considerentul că lipsurile și greșelile arătate se datoresc unor cerințe ale programei și procedeelor metodice folosite de către învățători.

Calea noastră a fost următoarea : am ales ca punct de plecare unele concluzii ale cercetărilor[12] efectuate la noi în țară, conform cărora elevii din clasele I—IV sînt în stare de a rezolva sarcini mai complexe, de a-și însuși chiar definiții cu un oarecare conținut științific. Sprijinindu-ne, pe de altă parte, pe observațiile noastre, ne-am pus ipoteza : putem da copiilor de clasa I cunoștințe legate de noțiunile gramaticale care mai tîrziu îi vor ajuta să facă abstractizări și generalizări juste, prin care s-ar realiza delimitarea acestor noțiuni încă de la începutul formării lor.

Care ar fi însă aceste cunoștințe a căror înțelegere nu ar depăși nivelul de dezvoltare a copilului abia intrat în școală, dar care totuși ar da nu numai un ajutor momentan, ci ar constitui baza generalizărilor de mai tîrziu, mobilizînd elevii pe direcția desprinderii elementelor esențiale ? Aceste întrebări au stat la baza organizării experimentului la celelalte trei clase I.

Față de cerințele programei pentru această clasă, am făcut următoarea modificare : la fiecare noțiune, pentru a da un „punct de sprijin" în rezolvarea exercițiilor de analiză și sinteză, am dat și unele elemente mai mult sau mai puțin esențiale ale noțiunilor respective, elemente pe care le vom prezenta mai jos.

★

Pentru familiarizarea elevilor cu *propoziția* am folosit două lecții. Conținutul lor, în linii mari, a fost următorul :

Fiind îndrumați de învățătoare, copiii au povestit ceea ce au văzut în ilustrația din abecedar (p. 5). Învățătoarea, desprinzînd o propoziție din vorbire și repetînd-o, a comunicat copiilor că ceea ce a spus este o *propoziție*. Apoi a cerut și copiilor să spună cîte o propoziție. În felul acesta, elevii au formulat diferite propoziții despre cîmp, excursie, floare etc.

Am putea crede că prin aceasta am rezolvat cerințele privind propoziția, deoarece copiii au formulat corect propoziții despre lucruri și ființe. Dacă însă ne-am fi oprit aici, copiii ar fi ajuns — cum ne-au arătat observațiile anterioare — la desprinderea pe cale senzorială a unor elemente care nu ar fi servit nici delimitării noțiunii, nici procesului de generalizare de mai tîrziu. Este adevărat că pe baza acestor exemple se poate deduce o astfel de „definiție" că : „propoziția este cînd spunem ceva despre o ființă sau despre un lucru" — definiție ce s-a răspîndit în practica noastră școlară — dar această „definiție" poate să fie chiar izvorul unor greșeli, de altfel observate de noi. De pildă : „cartea este propoziție — afirmă copilul — deoarece despre asta (și arată cartea) am spus că e o carte". Pe de altă parte, această „definiție" exclude din

[12] P. Popescu-Neveanu, *Probleme pedagogice și psihologice ale activității instructiv-educative*, „Revista de pedagogie" nr. 8, 1962.

sfera noțiunii de propoziție o serie de elemente importante și chiar esențiale. De aceea, am căutat ca elevii, în afară de propoziții enunțiative de acest fel, să formuleze și altfel de propoziții (fără să le fi dat definiția lor), cu atît mai mult cu cît în primele texte din abecedar copilul se întîlnește și cu propoziții interogative, exclamative. Familiarizarea copiilor cu astfel de propoziții s-a desfășurat în felul următor :

— Ce întreabă mama cînd vă duceți acasă de la școală ? — a întrebat învățătoarea.

— Cum a fost la școală ? — a răspuns copilul, deci o propoziție interogativă.

— Dar cînd plecați la școală, ce vă spune mama ?

— Să fii cuminte ! — a răspuns un elev.

— Învață bine ! — a completat altul.

— Copii, tot ce ați spus acum sînt, de asemenea, propoziții — a spus învățătoarea. După cum vedeți, oamenii se înțeleg între ei prin propoziții.

Formularea diferitelor feluri de propoziții, varietatea de exemple, i-au ferit pe copii să facă generalizări spontane pe bază de elemente neesențiale și chiar întîmplătoare, dîndu-le un ajutor în vederea unei generalizări juste.

Pentru perceperea cuvîntului de către elevi și delimitarea acestei noțiuni de noțiunea deja învățată am folosit trei lecții.

— Un băiețel a avut o surioară mică de tot — a povestit învățătoarea — care încă nu știa să vorbească. Ea spunea cîte ceva de exemplu : i-i-i...io-io...tu-tu-tu...m-m-m..., dar oamenii nu înțelegeau ce spunea ea.

— Am și eu o soră care nu știe încă să vorbească — a intervenit un copil.

— Va învăța mai tîrziu, ca și fetița despre care vă povesteam — a continuat învățătoarea. Ea va spune : „mama, tata". Ce ziceți copii, oare vor înțelege oamenii ce spune fetița ?

— Da, vor înțelege — au afirmat copiii.

— Da, vor înțelege, deoarece fetița va spune cuvinte — a precizat învățătoarea.

— Fetița a început apoi să spună și alte cuvinte : masa, lampa, apa. Totuși, de multe ori a fost necăjită pentru că cei din jur nu înțelegeau întotdeauna ce vrea ea. De exemplu, voia să se joace cu un pahar de apă, de aceea tot spunea : apa... apa ! Dar cei din jur credeau că îi este sete și-i dădeau să bea apă. De ce n-a fost înțeleasă fetița ?

— Pentru că nu a spus ce vrea.

— Cum trebuia să spună ?

— Vreau să mă joc cu un pahar de apă — au formulat copiii o propoziție.

— Nu a spus așa, pentru că ea știa numai cuvinte izolate — a precizat învățătoarea...

— Mai tîrziu — a continuat ea — fetița a început să lege cuvintele între ele : Dă apă !... Iată că fetița a spus o propoziție. Din cîte cuvinte a făcut ea propoziția ?

— Din două cuvinte — a răspuns un elev.

— A mai spus apoi : „lampa arde". Această propoziție din cîte cuvinte e făcută ? etc....

După aceasta, copiii au fost puși să spună propoziții formate din două cuvinte. Pentru ca să perceapă cît mai bine cuvîntul, nu am trecut mai departe la analiza propozițiilor formate din mai multe cuvinte. Am cerut copiilor să spună cuvinte care arată nume de animale, de plante, de persoane, de mobilier, de fructe, de unelte de lucru etc. La lecțiile următoare, am cerut cuvinte care arată ce face cineva etc. În felul acesta, am încercat ca în noțiunea de cuvînt să fie incluse atît substantive, cît și verbe. În exercițiile următoare, prin introducerea unui element diferențiator, am delimitat nu numai practic, dar și verbal, noțiunea de cuvînt și de propoziție. Învățătoarea a spus că urmează un joc interesant. Ea se va gîndi la ceva, dar va spune copiilor numai un singur cuvînt. Copiii vor trebui să ghicească la ce s-a gîndit ea :

— Cartea — a spus învățătoarea.

Copiii au început să ghicească : „cartea este în bancă". „Puneți cărțile pe bancă". „Deschideți cărțile"... etc.

Învățătoarea însă nu a acceptat nimic. Oare de ce nu puteți ghici ? — a întrebat ea.

— Pentru că ați spus numai un singur cuvînt.

— Da, copii, v-am spus un singur cuvînt pe care voi l-ați înțeles, dar totuși nu știți ce vreau eu cu cartea. Eu m-am gîndit la următoarele : „— Geta, dă-mi cartea ta !". Am spun deci o propoziție și voi ați înțeles imediat ce vreau. Deci, cuvintele trebuie înlănțuite, formînd propoziții, ca să ne putem înțelege unul cu altul.

Cu toate că la aceste lecții în centrul preocupărilor noastre a stat cuvîntul, totuși exercițiile, după cum se vede, au servit și pentru fixarea și lărgirea cunoștințelor privind propoziția.

La lecțiile următoare, copiii au formulat propoziții din două și trei cuvinte, apoi au făcut analize de propoziții, despărțindu-le în cuvinte.

La aceste prime lecții, noțiunea de cuvînt s-a delimitat de propoziție numai în parte. Despărțind cuvintele în silabe, copiii au înțeles mai bine trăsătura esențială a noțiunii de cuvînt, aceea *de a fi cea mai mică părticică cu sens a vorbirii.*

Pentru a înțelege că un cuvînt se poate despărți în unități sonore mai mici, în *silabe*, am procedat și aici ca la propoziții adică în mod inductiv, pornind de la silabe și formînd cu ele cuvinte. Învățătoarea a revenit la povestirea cu fetița care de-abia învăța să vorbească, spunînd așa : ma-ma, ta-ta. A mai spus și în felul următor : ...si-ca. Oare ce cuvînt vroia să spună ?

Copiii au ghicit pînă la urmă că este vorba de cuvîntul : pi-si-ca. Învățătoarea a cerut apoi elevilor ca cele spuse de fetiță să le completeze ei, formînd cuvinte. De pildă, fetița a spus : șa (ușa),... pușa (păpușa) etc. Făcînd exerciții, le-a arătat că aceste părți ale cuvîntului nu au sens, nu se înțeleg, precizînd că *ele se numesc silabe.*

Apoi, învățătoarea a arătat că unele cuvinte se pot rosti cu o singură deschizătură de gură (mac, nuc), altele cu mai multe (ma-să, crava-tă). Noțiunea de silabă s-a clarificat pe parcurs, la următoarele lecții

la care s-au făcut exerciţii de sinteză şi apoi de analiză cu silabe, cuvinte, propoziţii. Copiilor le-am cerut să spună o „ghicitoare", adică o parte dintr-un cuvînt (o silabă). Clasa trebuia „să ghicească" (să completeze) cuvîntul. Acest procedeu le-a servit pentru a sesiza ceea ce este esenţial în cele două noţiuni (silabă-cuvînt), adică faptul că *silaba este o parte mică a vorbirii, fără sens, iar cuvîntul este de asemenea o parte mică a vorbirii, dar cu sens.* Aceste elemente caracteristice au fost subliniate de învăţătoare, fără însă a cere această precizare verbală şi din partea elevilor. S-a precizat că din cuvinte s-au formulat apoi *propoziţii,* pentru ca să ne putem înţelege unul cu altul. Aceste elemente esenţiale, elemente ale diferenţierii, au fost verbalizate la fiecare lecţie de către învăţătoare.

Noţiunea de *sunet* al vorbirii (fonemă) s-a delimitat de celelalte noţiuni gramaticale prin diferite procedee. Se ştie că fonema este cel mai mic element sonor al vorbirii, care nu se mai poate despărţi în părţi mai mici.

Folosind povestirea cu fetiţa care învaţă să vorbească, învăţătoarea a arătat că silaba *ma* a fost o dată rostită lung de tot de către fetiţă. Învăţătoarea a pronunţat şi ea lung : *mmm-aaa,* cerînd elevilor să rostească şi ei aşa şi să observe cu atenţie poziţia gurii cînd pronunţă această silabă. Copiii au sesizat că întîi închid gura, apoi o deschid. Întîi zicem : mmmm, apoi aaaa. Învăţătoarea a arătat că această silabă s-a despărţit în două părţi : m-a.

Ia încercaţi să despărţiţi acum mmm — a cerut învăţătoarea.

Copiii nu l-au putut despărţi nici pe mmm, nici pe aaa, după care învăţătoarea a spus că *m* şi *a* sînt sunete, că ele nu pot fi despărţite în părţi mai mici. În felul acesta, copiii au căutat să despartă şi alte silabe în sunete, apoi să compună din sunete silabe şi din silabe cuvinte.

Exerciţiile de sinteză (sunet-silabă-cuvînt) s-au dovedit şi aici a fi eficiente, pentru ca elevii să sesizeze, pe de o parte, componenţa sonoră a cuvîntului, iar pe de altă parte să diferenţieze noţiunile unele de altele : *din sunete compunem silabe, din silabe cuvinte ; primele două nu au sens, ultimul însă are.* Această activitate creatoare a copiilor ne-a ajutat mult la formarea deprinderii de analiză şi de sinteză fonetică.

★

Ce rezultate am înregistrat la sfîrşitul experimentului ?

În ce priveşte însuşirea noţiunii de *propoziţie* rezultatul a fost îmbucurător. 88% din numărul total al elevilor au dat exemple bune. Ei n-au greşit nici atunci cînd noi am dat exemple, cerîndu-le să constate dacă este sau nu o propoziţie. Nu s-au încurcat nici în cazul cînd, pe lîngă propoziţiile enunţiative, am spus şi propoziţii interogative şi imperative. N-am avut nici un caz cînd o propoziţie scurtă să fie socotită drept cuvînt, ca la clasele celelalte (de control).

Acest procentaj ridicat nu exprimă însă acelaşi nivel de cunoştinţe. Întrebările noastre de verificare au relevat următoarele : 59% dintre elevi au putut da explicaţii, şi anume de ce consideră exemplul dat

ca fiind o propoziție. La acești copii elementul diferențiator dat de noi s-a fixat în așa măsură, încît a fost folosit de către ei la alegerea și la verificarea exemplelor. Cu toate că numărul acestor elevi nu este prea mare, noi totuși socotim că rezultatul este foarte îmbucurător, deoarece elementul diferențiator dat de noi a însemnat un sprijin sigur nu numai în rezolvarea exercițiilor de analiză și sinteză, dar va constitui o bază și în însușirea cunoștințelor de gramatică în clasele următoare.

Nu au rămas cu mult în urmă nici aceia (13%), care, deși n-au putut contura precis elementele diferențiatoare, în practică au rezolvat problema : au dat exemple bune și s-au orientat just și în exemplele dificile. M. Z., de exemplu, fiind solicitat să stabilească dacă „motocicleta" este propoziție sau cuvînt, stînd puțin pe gînduri, a răspuns hotărît că este cuvînt. Fiind întrebat, de ce este așa de sigur, a răspuns : „Nu am spus ce-i cu motocicleta, că merge pe stradă sau clacsonează". L. T. a fost întrebat despre ce spunem noi că este o propoziție ? El a răspuns : „Cînd spun ceva mamei sau tovarășei învățătoare".

Deci, acești copii, deși nu verbalizează precis elementul diferențiator, acesta are totuși un rol activ în rezolvarea problemei date.

O parte din elevi (16%) nu și-au adus aminte de loc de elementul diferențiator, dar și în cazul unei verificări persistente au dat răspunsuri juste.

Deși, după cum am arătat, cei 88% elevi nu au același nivel de cunoștințe în ceea ce privește propoziția, totuși, din punct de vedere al realizării sarcinilor de bază ale etapei pregătitoare, acest procent se poate înregistra în întregime ca un rezultat pozitiv. Noi am introdus elementele diferențiatoare nu pentru a face gramatizare, ci pentru a înlesni orientarea în practică a elevilor și a împiedica o generalizare pe bază greșită.

Restul de 12% din elevi, deși au dat de multe ori exemple bune, fiind verificați mai temeinic, s-au încurcat.

Despre noțiunea de *cuvînt*, 96% din elevi au avut cunoștințe suficiente și temeinice. Aceasta se datorește faptului că am folosit mai multe lecții pentru exerciții legate de cuvînt, că elementul diferențiator a fost ușor înțeles de copii și că am folosit diferite feluri de cuvinte. Majoritatea elevilor (83%) au argumentat cu ușurință, folosind elementele diferențiatoare date de noi : „Cuvîntul este acela pe care deja îl înțelegem". La întrebarea noastră : — Dar ce nu înțelegem noi ? copilul a răspuns folosind un exemplu : „Nu înțelegem stra —, trebuie să spunem stradă". Vedem, deci, că în cazul acesta cuvîntul a fost diferențiat de silabă. E. I. a fixat în întregime și a reprodus exact proprietatea esențială dată de către învățătoare, spunînd că : „cuvîntul este cea mai mică parte a vorbirii pe care o înțelegem". Alții, în exemplul amintit mai sus în legătură cu propoziția, diferențiază mai ales cuvîntul de propoziție.

Cîțiva elevi (4%), deși nu au redat în mod satisfăcător criteriile după care au recunoscut cuvîntul, au rezolvat totuși just unele probleme care cîteodată erau chiar dificile.

Socotim ca un rezultat pozitiv și faptul că printre cuvintele enumerate de copii în afară de substantive concrete au figurat uneori atît verbe, cît și alte categorii de cuvinte.

Privind noțiunea de *silabă*, 71% din elevi nu numai că au deosebit-o de cuvînt, dar și-au amintit prin ce anume se deosebește silaba de cuvînt: „Cuvintele le despărțim în două", „dacă punem multe silabe una lîngă alta, avem un cuvînt" etc.

Acestui rezultat i se alătură și cei 25% din elevi care, deși nu au știut să formuleze elementul care diferențiază silaba de celelalte noțiuni, prin rezolvarea justă a exercițiilor au dovedit că au cunoștințe despre silabe.

La restul de elevi — 4% — am remarcat cunoștințe nesigure, mai ales în ce privește diferențierea silabei de sunet. Deși în predare am evitat să folosim ca exemple cuvinte formate numai dintr-o singură fonemă, totuși, deoarece auzul fonematic al copiilor nu s-a dezvoltat încă în suficientă măsură, ei nu au putut să deosebească în silabă (mai ales în silaba deschisă) vocala de consoană.

Familiarizarea elevilor cu *sunetele* s-a făcut de către noi conform programei, adică numai 4—5 sunete au fost predate, și anume acelea a căror pronunțare se poate prelungi.

La verificarea cunoștințelor, am constatat că 84% din elevi se orientează bine în cadrul sunetelor învățate, adică pot să descompună cuvintele și silabele în sunete și invers. O parte din ei (62%) au folosit în recunoașterea sunetelor elementul diferențiator, adică: „sunetul nu se mai poate despărți în părți mai mici". Cu toate că în această etapă am pus un accent deosebit pe dezvoltarea auzului fonematic al elevilor, socotim totuși că numărul redus de sunete prevăzute de programă nu a fost suficient pentru a obține rezultatele dorite.

În comparație cu clasele de control, situația se prezintă în felul următor:

CLASELE	Recunosc și dau exemple corespunzătoare			
	Propoziția	Cuvîntul	Silaba	Sunetul
Experimentale	88%	96%	71%	84%
De control	68%	42%	cca. 60%	58%

★

Pe baza materialului expus mai sus, am urmărit să arătăm că familiarizarea elevilor cu noțiunile respective pe cale practică nu duce la rezultate satisfăcătoare. Copiii trebuie puși în posesia „punctelor de sprijin", pentru ca, fiind puși în situații noi, să se poată descurca. Dacă nu le dăm, ei le caută singuri. Dar, elementele diferențiatoare găsite pe cale senzorială, în mod empiric, sau chiar create de ei, nu sînt suficiente

pentru rezolvarea problemelor mai grele şi de cele mai multe ori dau chiar o orientare greşită formării noţiunilor. Tocmai de aceea considerăm ca o necesitate introducerea unor elemente diferenţiatoare, care ar servi ca bază în familiarizarea elevilor cu noţiunile respective. Este posibilă formularea acestor elemente esenţiale la un nivel care nu depăşeşte gradul de înţelegere al copiilor de clasa I şi totodată nu duce la o gramatizare de prisos, ci, din contră, contribuie la dezvoltarea deprinderii de analiză şi sinteză fonetică. Elevii, orientîndu-se cu mai multă siguranţă în cadrul acestor noţiuni, rezolvă cu succes exerciţiile practice.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С НЕКОТОРЫМИ ЯЗЫКОВЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ В ДОБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД

(Резюме)

Авторы выбрали как предмет исследования фонетический анализ и синтез в предложении, слове, слоге и звуке.

В статье проанализированы ошибки с большой частотностью и причины их появления. На основе данных, полученных в исследовании, авторы пытаются найти пути предупреждения и устранения этих ошибок.

COMMENT FAMILIARISER LES ÉLÈVES DE LA I-ère CLASSE AVEC CERTAINS ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES DANS LA PÉRIODE PRÉ-ABÉCÉDAIRE

(Résumé)

Les auteurs ont choisi comme objet de recherche la manière dont on réalise certaines exigences du programme scolaire dans la période qui précède l'enseignement de l'abécédaire en I-ère classe, c'est-à-dire les activités d'analyse et de synthèse phonétique dans le cadre de la proposition, du mot, de la syllabe et du son.

Dans l'article sont présentées les plus fréquentes fautes et confusions constatées par la pratique de l'enseignement et on analyse leurs causes. En s'appuyant sur les données de la recherche, les auteurs essaient de trouver la voie pour prévenir et éviter les fautes et les déficiences signalées.

GETTING FIRST-FORM PUPILS ACQUAINTED WITH SOME LANGUAGE ELEMENTS IN THE PRE-ABC PERIOD

(Abstract)

This is a survey of the concrete way in which the phonetical analysis and synthesis of the sentence, word, syllable and sound is made as part of the syllabus for the pre-ABC period in the first form.

The article explains the causes of the most frequent mistakes and confusions by pupils noticeable during classroom instruction, and suggests ways to prevent and correct them.

IDEILE PEDAGOGICE ALE LUI IOAN PIUARIU-MOLNAR

Lector univ. EMIL DOMOCOȘ

Desfășurîndu-și activitatea în cea de-a doua jumătate a secolului al XVIII-lea (1749—1815) în Transilvania, Ioan Piuariu-Molnar a trăit într-o perioadă bogată în evenimente sociale, economice și politice deosebit de importante pentru poporul român [1].

Orînduirea feudală intrase în criză, mișcarea de revendicări a țărănimii din imperiul habsburgic era tot mai vie, burghezia ocupa o pondere tot mai mare în viața economică și politică. Sub masca politicii de reforme, Curtea din Viena căuta să iasă din această criză (împărații „luminați" — Maria Tereza și Iosif al II-lea), promovînd în continuare menținerea vechilor instituții și privilegii feudale. Bogățiile Transilvaniei deveniseră o sursă de materii prime pentru habsburgi, iar țărănimea iobagă română, majoritară în Transilvania, era tot mai intens exploatată, fapt care a dus la răscoala lui Horia, Cloșca și Crișan din 1784, care, cu toate că a fost înfrîntă, a avut urmări economice și politice.

Ioan Piuariu-Molnar se încadra în direcția moderată și reformistă a Școlii ardelene și de aceea a criticat iobăgia și exploatarea feudală, însă în mod limitat. A militat în schimb pentru deșteptarea ideii naționale, pentru răspîndirea științei și a unor idei filozofice înaintate, împotriva obscurantismului, pentru lărgirea învățămîntului, culturii și școlii, pentru promovarea limbii naționale române.

Fiind primul medic român și profesor la Facultatea de chirurgie din Cluj, Ioan Piuariu-Molnar avea condiții pentru a se situa pe poziții înaintate și dacă n-a făcut-o, aceasta se datorește limitelor specifice burgheziei în formare ; el avea legături cu loja masonică din Sibiu, unde predomina reformismul nobiliar [2].

Trezirea conștiinței naționale și radicalizarea sa, mai ales după răscoala țăranilor români iobagi (1784), care l-a surprins ca mediator

---

[1] *Istoria României*, vol. III, Editura Academiei R.P.R., 1964, p. 567 și urm. ; C. Daicoviciu ș.a., *Din istoria Transilvaniei*, Editura Academiei R.P.R., vol. I, 1960, p. 196 și urm.

[2] *Istoria gîndirii sociale și filozofice în România*, Editura Academiei R.P.R., București, 1964, p. 104.

între cele două tabere adverse, l-au condus la o poziție de luptă mai fermă și la elaborarea lucrărilor de mai tîrziu *(Economia stupilor* — 1885, *Gramatica germană română* — 1788), dar mai ales l-au împins la elaborarea actului de la 1791 — *Supplex libellus Valachorum* și la încercările pentru crearea primei publicații românești din Transilvania, destinată țăranilor români *(Wallachische Zeitung für den Landmann,* 1789).

Menționăm lucrările lui Ioan Piuariu-Molnar, în ordinea în care au fost elaborate:

1) *Memoriul către guvern pentru sporirea școlilor românești în Transilvania* (14 iunie 1782), în *Doctorul I. Piuariu-Molnar* de I. Lupaș, extras din „Memoriile secțiunii istorice", Seria a III-a, Tom. XXI, București, 1939, p. 27—28.

2) *Economia stupilor*, Viena, 1785, p. 188 + 10 f.

3) *Deutsch-Walachische Sprachlehre*, Wien, 1788, p. 525.

4) *Programul gazetei „Wallachische Zeitung für den Landmann"*, (cf. Iakab *Elek, Az Erdely hirlapirodolom törtenete*, 1849-ig, Budapest, 1882, p. 13; cf. Ilarie Chendi, *Începuturile ziaristicii noastre*, 1789—1795, Orăștie, Minerva, 1900, p. 35; I. Bianu, N. Hodoș și Al. Sadi Ionescu, *Publicațiile periodice românești*, București, 1913, vol. I, p. VIII).

5) *Supplex libellus Valachorum* (1791) în colaborare (c.f. David Prodan, *Supplex libellus Valachorum*, Editura universității „V. Babeș", Cluj, 1948).

6) *Curs de limba maghiară pentru școalele poporale*, Sibiu (cursul prim pentru cl. a II-a, Cursul al doilea pentru cl. a III-a, Cursul al treilea pentru clasele a IV-a, a V-a și a VI-a).

7) *Paraenesis ad auditores chyrurgiae* (Sfaturi către studenți), prelegere ținută în noiembrie 1791, tipărită în Tipografia Martin Hochmeister, Cluj, 1793 (c.f. I. Glăvan, *Istoricul oftalmologiei și al învățământului oftalmologic din România*, Brăila, 1939, p. 52—55').

8) *Înștiințare alcătuită de „Societatea filosoficească a neamului românesc în mare Principatul Ardealului"*, Sibiu, 1795 (c.f. I. P. Ilarion, *Viața și operele și ideele lui* Gh. Șincai, 1869, p. 83—86; c.f. R. Munteanu, *Contribuția Școlii ardelene la culturalizarea maselor*, București, 1962, p. 224—227).

9) *Retorica, adecă învățătura și întocmirea frumoasei cuvîntări. Acum întîi izvodită pe limba românească. Împodobită și întemeiată cu pildele vechilor filozofi și dascăli bisericești* (Buda, 1798), p. 296.

10) *Istoria universală, adecă de obște care cuprinde în sine întîmplările veacurilor vechi întocmită prin Signior Millot (traducere și prefață și tabelă geografică veche)*, Buda, 1800, p. 436 + XII.

11) *Povățuire către economia stupilor*, Sibiu, 1808.

12) *Deutsche-Walachische Sprachlehre*, Sibiu, 1810, p. 500+XII.

13) *Hronologhiia împăraților turcești* (scrisă de S. Micu și completată spre a fi publicată de I. Piuariu-Molnar, 12 pagini manuscris; vezi C. Cîmpeanu, *O lucrare necunoscută a lui S. Micu*, în „Studii și cercetări de istorie", anul VIII, 1957, nr. 1—4, Cluj, p. 213—218).

14) *Vocabularium nemțesc și românesc*, Sibiu, Tipografia M. Hochmeister, 1822, p. 184 + 90.

15) *Elementa gramaticae latinae de Molnar* (Ioan), 8, Cibinii, 40 X (menționată la p. 275 a Vocabulariumului din 1822, tipărit la Sibiu, dar care încă n-a fost cercetată și nici amintită de specialiști în lucrările lor).

În majoritatea scrierilor sale, el se adresa românilor de pretutindeni, slujind poporul român, pentru a merge în pas cu celelalte popoare. Din acest punct de vedere, scrierile sale pot fi considerate ca o tribună de afirmare și de luptă, cu tendințe spre unitatea națională a românilor din Transilvania cu cei din Banat, din Muntenia și Moldova.

Oameni de cultură și știință din țara noastră — ca Timotei Cipariu, Ioan Bianu, Nicolae Iorga, Dimitrie Popovici, Ion Lupaș, Valeriu Bologa

și alții — au consacrat numeroase studii și lucrări asupra activității lui I. Piuariu-Molnar.

Opera științifică și literară a lui Ioan Piuariu-Molnar prezintă un mare interes și în ce privește formarea terminologiei științifice românești [3]. Cultivarea limbii române constituia atunci un mijloc important de luptă pentru crearea culturii naționale și de afirmare națională, de educație patriotică a tineretului școlar din cele trei țări românești.

Totodată, activitatea și opera lui Ioan Piuariu-Molnar prezintă o mare importanță pentru pedagogia românească. Învățământul pentru românii din Transilvania era organizat de confesiuni religioase (biserica ortodoxă și greco-catolică), precum și de școlile grănicerești. În secolul al XVIII-lea, asemenea școli erau puține și funcționau în localuri necorespunzătoare. Prin legea „Ratio educationis" (1777) s-a organizat mai bine învățământul în imperiul habsburgic, stabilindu-se obligația ca fiecare comună să aibă cîte o școală.

Reliefînd valoarea instructiv-educativă a operei didactice a lui Ioan Piuariu-Molnar și, în special, munca de elaborare a manualelor școlare, o serie de oameni de școală și cărturari români, încă din secolele trecute, au subliniat meritul și eforturile acestuia de a cultiva tineretul în spiritul dragostei pentru limba română, al respectului și interesului pentru o exprimare corectă scrisă și orală în limba română.

Primele sale manuale didactice — *Economia stupilor* (Sibiu, 1785) și *Deutsch-walachische Sprachlehre* (Wien, 1788) — au fost prezentate favorabil la numai cîțiva ani de la apariția lor (Vezi I. Bianu, *Bibliografie românească veche*, II, București, p. 364). Un alt profesor și director de școală Radu Tempea din Brașov, în prefața la *Gramatică românească*, apărută în 1797 la Sibiu, vorbind despre eforturile oamenilor de cultură și de școală pentru cultivarea limbii române, menționa la loc de frunte activitatea și opera didactică a lui Ioan Piuariu-Molnar în climatul cultural al epocii (I. Bianu, *Op. cit.*, p. 397).

Marele istoric român, Nicolae Iorga, s-a preocupat în lucrările sale de activitatea și de opera lui Ioan Piuariu-Molnar, apreciind rolul acestuia pentru cultura și pedagogia românească [4]. De asemenea, profesorul Ștefan Bîrsănescu, în lucrarea sa *Istoria pedagogiei românești* (1941), menționează în rîndul celor mai valoroase opere pedagogice românești din secolul al XVIII-lea lucrările lui Ioan Piuariu-Molnar: *Retorica* (Buda, 1798) și *Istoria universală*, tom. I, (trad., Buda, 1800) [5]. La importanța operei lui Ioan Piuariu-Molnar pentru școala românească se mai

---

[3] Vezi V. Bologa, *Terminologia medicală românească a doctorului Ioan Piuariu-Molnar*, „Dacoromania", IV (1924—1926), partea I; E. Pop, *Societatea filosoficească...*, „Transilvania", nr. 1—4/1946; Livia Grămadă, *Istoria lui Millot în tălmăcirea lui Ioan Piuariu-Molnar*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Series IV, fasciculus, 2, 1960, Philologia, Cluj, p. 173; V. A. Ursu, *Formarea terminologiei științifice românești*, Editura științifică, București, 1962 — lucrare în care se arată contribuția doctorului Ioan Piuariu la formarea terminologiei economice (p. 39—40) și a celei medicale (p. 79).

[4] Nicolae Iorga, *Histoire de l'enseignement en pays roumains*, Bucarest, 1932, p. 112.

[5] Vezi în *Istoria filozofiei moderne*, vol. V, București, 1941, p. 637.

referă și N. Albu [6]. Mai aproape de noi, Romul Munteanu acordă un rol deosebit activității didactice și de culturalizare a maselor a lui I. Piuariu-Molnar [7].

★

Principalele idei despre educație și învățămînt ale lui Ioan Piuariu-Molnar sînt cuprinse în următoarele sale lucrări cunoscute nouă : *Memoriul către guvern pentru sporirea școlilor românești în Transilvania* (14 iunie 1782), *Economia stupilor* (1785), *Gramatica germană-română* (1788), *Supplex libellus Valachorum* (1891), *Prelegerea* introductivă la cursul său de oftalmologie *Paraenesis ad auditores chyrurgiae* (Cluj, 1791), *Înștiințarea* (1795) și *Retorica* (Sibiu, 1798), una din lucrările importante pentru pedagogia românească de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea.

Gîndirea pedagogică a lui Ioan Piuariu-Molnar este pătrunsă de concepția sa filozofică și social-politică iluministă. Situîndu-se pe pozițiile iluministe, el atribuia educației, luminării poporului, rolul hotărîtor în emanciparea economică, social-politică și culturală.

Merită să fie relevat faptul că Ioan Piuariu-Molnar se preocupa atît de problemele învățămîntului general, cît și de cele ale învățămîntului mediu și superior ; în scrierile sale sînt abordate chestiuni privind instruirea și educarea tineretului, ca și acelea legate de educația adulților, în special a țăranilor.

Ioan Piuariu-Molnar avea o cultură pedagogică temeinică și o înaintată experiență de instruire și de educare a elevilor și tineretului universitar. El a fost învățător pe lîngă regimentele române grănicerești, a elaborat importante manuale școlare, a activat ca profesor ; cunoștea ideile filozofice și pedagogice din antichitate și din timpurile moderne, cunoștea istoria și frămîntările poporului român, cunoștea, de asemenea, realitățile economice, sociale și culturale ale țării sale.

Pregătirea sa pedagogică și metodică deosebită se reflectă și în activitatea didactică, în opera sa, care are un profund caracter laic și științific. Menționăm din acest punct de vedere modul în care este concepută lucrarea *Economia stupilor*, care cuprinde interesante indicații metodice, ca și expunerea pe probleme de bază ale conținutului cărții (cu scopul de a fi cît mai accesibil și, totodată, de a fi însușit temeinic).

Merită să fie relevată și prelegerea sa introductivă la cursul de oftalmologie — *Sfaturi către studenți* * — un exemplu viu de înțelegere a rolului prelegerii introductive de înaltă ținută științifică.

Opera sa de bază pentru școala și pedagogia românească — *Retorica* — este împărțită în patru cărți : cartea I — „Pentru ce s-au găsit rito-

---

[6] *Istoria învățămîntului românesc din Transilvania pînă la 1800*, Blaj, 1944, p. 164, 204.

[7] Romul Munteanu, *Contribuția școlii ardelene la culturalizarea maselor*, București, 1962, p. 104—105, 166—169.

* Textul, în copie, în limba latină ni l-a oferit prof. univ. dr. Valeriu Bologa din Cluj, iar traducerea lui (manuscris) a fost făcută de conf. G. Tohăneanu (Univ. Timișoara), cărora le mulțumim pe această cale.

rica" ; cartea a II-a — „Pentru buna orînduire" ; cartea a III-a — „Pentru tîlcuire, care să zice erminie" ; cartea a IV-a — „Pentru schimele zicerilor și ale cugetelor", cu o anexă „Pentru ținerea aminte" și „Închipuirea vorbei", avînd o importanță deosebită pentru teoria învățămîntului.

Retorica este concepută de Ioan Piuariu-Molnar ca o lucrare amplă, cuprinzînd elemente de retorică propriu-zisă, așa cum se prezenta oratoria la antici și în școlile de mai tîrziu, cu adăugirea unor elemente de compoziție, stil, cu îndrumări didactice și metodice utile, adresate învățătorilor și preoților, pentru alcătuirea unor lecții, prelegeri, cuvîntări ocazionale etc.

În lucrările și scrierile sale, Ioan Piuariu-Molnar critica sistemul de învățămînt feudal din timpul său, însă în mod limitat, fără să ceară înlocuirea lui cu altul, ci doar perfecționarea lui și pentru români, subliniind faptul că pentru populația românească din Ardeal, numai 12 școli „triviale" erau cu totul neîndestulătoare.

Astfel, în *Memoriul* său din 14 iunie 1782 către guvern pentru sporirea numărului de școli românești în Transilvania, Ioan Piuariu-Molnar arăta că cele 12 școli propuse pentru români, nu sînt îndestulătoare, fiindcă numărul comunelor este mult prea mare și ele sînt foarte împrăștiate. Din acest raport se vede situația învățămîntului organizat pentru români, în raport cu situația învățămîntului pentru celelalte naționalități care locuiau pe teritoriul Transilvaniei. El demonstra că prevederea de a fi create numai 12 școli lovea tocmai în copiii oamenilor săraci și constituia un obstacol pentru copiii săraci.

„Vorbesc din proprie experiență fiindcă am îndeplinit și funcția de învățător la Regimentul I Grăniceri Român, unde n-am avut peste 100 de copii de supravegheat. Învățătorul este nevoit să treacă ușor și cu vederea peste multe lucruri și cu toată străduința lui, nu va ajunge să instruiască în condiții bune 200 de copii ; ori în atîtea sute de sate se vor număra sute de copii" [8], arăta el.

Dîndu-și seama de sărăcia și de mizeria în care era ținut poporul român de guvernanții și de oficialitățile habsburgice, Ioan Piuariu-Molnar arăta : „Și părinților le va fi greu să satisfacă cerințele trimiterii copiilor la aceste școli, pentru că ei pot să le dea doar hrană copiilor, dar nu și bani" [9].

Știind că nu se poate aștepta la sprijinul material și moral al autorităților habsburgice în problema localurilor de școli, una din problemele nodale, fără de care învățămîntul nu se poate organiza, el susținea că „în comunele respective s-ar putea construi localuri școlare pe seama cheltuielilor suportate de țărani..." [10].

În ce privește organizarea și îndrumarea învățămîntului românesc, Ioan Piuariu-Molnar propunea ca acestea să se asigure de către directorii școlilor ; „Să fie numit un director în localitățile respective... iar directorul să facă propuneri privind numărul de clase, numărul de copii".

[8] I. Lupaș, *Doctorul Ioan Piuariu-Molnar*, Extras, București, 1939, p. 27.
[9] *Ibidem.*
[10] *Ibidem.*

În mod deosebit insista el asupra necesității ca directorii să se ocupe de îndrumarea competentă a învățătorilor, pe care să-i sprijine în muncă, să-i instruiască în „arta normalicească a predării", preocupîndu-se de ridicarea calificării și de perfecționarea muncii acestora : „Învățătorii să fie instruiți de către directorul școlar în arta normalicească a predării, pînă ce aceștia își vor dobîndi capacitatea ca pe baza unui examen să poată preda în condiții corespunzătoare".

Extrem de interesantă ni se pare și prevederea cuprinsă în memoriul său cu privire la necesitatea generalizării experienței de predare a personalului didactic și aceea a unei evidențe riguroase asupra muncii didactice : „Nu mai puțin și învățătorii să raporteze anual despre sîrguința elevilor, ca să vedem cum progresează instruirea lor la diferite materii, care este comportarea lor față de dumnezeu, față de ei înșiși, față de aproapele lor" [11].

Concepția pedagogică a lui Ioan Piuariu-Molnar este străbătută ca un fir roșu de încrederea pe care el o avea în puterea și în rolul educației, fapt ce îl situează printre gînditorii înaintați ai epocii care au luptat împotriva vederilor retrograde cu privire la natura și la situația persoanei umane, împotriva vederilor fataliste cu privire la educație. De aceea, este specifică și la Ioan Piuariu-Molnar exagerarea rolului educației, fapt ce reflectă concepția sa idealistă.

Astfel, încheindu-și *Memoriul* din 14 iunie 1782 către guvern, pentru sporirea școlilor românești din Transilvania, Ioan Piuariu-Molnar n-a uitat să precizeze faptul că realizarea propunerilor sale cu privire la organizarea și la dezvoltarea numărului de școli românești ar duce la înlăturarea racilelor sociale, ceea ce constituie desigur o exagerare iluministă :

„Numai asemenea așezare a instituțiilor de educație este în măsură să distrugă și să înlăture răul social, prejudecățile, rătăcirile omenești". El mai cerea aci ca și creșterea bună a tineretului să determine dezvoltarea unor cetățeni luminați și folositori țării întregi : „Să se împiedice ca Patria să mai fie jefuită din cauza neglijării creșterii și îndrumării cetățenilor ei, iar Moldova și Valachia să simtă folosul acestor măsuri".

I. Piuariu-Molnar privea „ritorica" sau „învățătura graiului frumos și a vorbei împodobite" ca pe „un odor purtătoriu de folos părții politicești" [12], subliniind astfel legătura educației cu nevoile statului și folosul ei mare pentru stat, pentru întreaga societate. El atribuia acestei influențe organizate, acestui ansamblu de cerințe și îndrumări metodice un mare rol, mai ales cînd regulile sau „shimele" sînt mînuite cu iscusință și măiestrie de „scolasticii învățători" [13].

Ioan Piuariu-Molnar arăta cîte „minuni" au făcut mintea omenească, știința și „meșteșugul" și pleda pentru faptul că „ritorica" mai mult

[11] *Ibidem.*
[12] *Ritorica...*, Buda, 1798, p. 3.
[13] *Ibidem,*

ca „orice alt meșteșug" a făcut lucruri și mai mari, influențînd, educînd, transformîndu-i pe oameni.

El argumenta că educația are un rol mare, mai ales în copilărie și tinerețe, dacă ținem cont și de particularitățile de vîrstă ale acestor etape și, pornind de la considerarea naturii copilului ca receptivă, ca impresionabilă, de la plasticitatea extraordinară a organismului acestuia, el afirma : „Ceară este tînărul, cine nu știe că ceara cînd este moale să închipuiește și să tipărește în feliu de feliu... Așa este și tînărul, pînă cînd se află și moale, și fragedă vîrstă, este cu lesnire a-i tipări orice chip al bunătății, ori al răutății". De altfel, acest mod de a gîndi este specific pedagogiei iluministe, raționaliste, care susținea că orice om poate fi educat, poate fi transformat.

Lucrările sale dovedesc preocuparea de a pregăti tineretul pentru viață, cît mai complet. Alături de îndemnurile pentru o educație fizică rațională (oferită și prin pilda celor antici, în special a grecilor), el manifesta o grijă deosebită pentru igiena și educația sanitară a poporului român, în special a oamenilor de la țară, unde nu ajungea doctorul aproape niciodată.

„Iară cu alt prilegiu — arăta el în *Înștiințarea* din 1795 — avem de gînd să vă descoperim niște regule dieteticești, adecă învățătura de ce să se ferească mai vîrtos fiștecine, ca să-și păzească omul viața întru mulți ani cu sănătate ; lîngă care vom adăuga niște dohtorii care, știindu-le, va putea bolnavul aștepta folos în boalele cele mai ușoare, mai vîrtos la țară fiind, unde în pripă lipsește dohtorul, cît și pruncii cei mici, trăind cu dînsele, vor simți alinarea în boala cu care au fost cuprinși" [14].

Ioan Piuariu-Molnar punea un accent deosebit pe educația intelectuală, subliniind importanța acesteia pentru cultivarea personalității umane, dar și pentru ridicarea prestigiului și afirmarea națiunii române pe planul creațiilor științifice și artistice la nivelul celorlalte popoare : „Prin poliirea stilului (limbii, n.a.) și deprinderea în învățături s-au înălțat firea a multor neamuri, pînă la cea mai înaltă stare a nemuririi". Mai departe el afirma că : „Numai prin deprinderea acestor învățături se ascute puterea minții...", îndemnînd pe intelectualii români să participe în „Societatea filosoficească a neamului rumânesc în mare Prințipatul Ardealului", spre a se „deprinde în sporiul acestor... științe", adică a crea știință [15].

Pasiunea pentru cunoștințe a anticilor este prezentată, de asemenea, tinerilor și adulților români. Astfel, el da exemplul lui Solon, care pînă la adînci bătrînețe a fost pildă vie pentru cunoștințele și înțelepciunea sa : „Pofta cea nobilă (nobilă, n.a.) sau evghenisitoare o crește el în pricepere, l-au povățuit pînă la groapă. Eu mă îmbătrînesc, să obicinuia el a zice, supt adunarea multor cunoștințe" [16].

Dintre problemele didacticii, de o mare atenție se bucură metoda expunerii orale și sistematice, „buna orînduială" — cum spunea el — a

14 *Înștiințare*, Sibiu, 1795, vezi R. Munteanu, *Op. cit.*, p. 226.
15 *Ibidem*, p. 224.
16 *Istoria universală*, Buda, 1800, p. 262.

cunoștințelor, pentru ca acestea să fie însușite gradat, sistematic de elevi. Sublinia și căile prin care ascultătorul trebuie să fie determinat să audieze cu interes și pasiune de la începutul expunerii : „Ori cîștigîndu-i dragostea, ori mișcîndu-l spre dorire și luare aminte, sau făcîndu-l a fi învățat" [17]. El insista și asupra formelor povestirii („băsnuitoare", „istoricească", „ritoricească", „methodologhicească"), precum și asupra „darurilor povestirii", calităților povestirii. Între cerințele povestirii, el amintea : „Darul cel dintîi... este scurtarea de cuvînt"..., adică povestirea să fie concisă, să nu „să poftorească fără trebuință cele ce au zis întîi" [18].

O altă cerință a povestirii este aceea ca conținutul ei să aibă caracter de autenticitate : „Al patrulea dar este înduplecarea — arăta Ioan Piuariu — adecă acelea care spune ritorul să nu fie afară de credință, ci lucruri de crezut...". Am prezentat aceste cerințe ale povestirii după cum sînt susținute de Ioan Piuariu-Molnar, folosind totodată și expresiile sale, care ni se par plastice.

Ioan Piuariu-Molnar trata despre felurile „adeveririlor" și insista asupra „silogismului", a „pildei", a „dilemei", a „epilogului" etc. Între problemele de didactică tratate, Ioan Piuariu-Molnar se preocupa îndeaproape de organizarea și de desfășurarea repetării materiei predate, observînd cu mare finețe, modul în care trebuie să-și manifeste profesorul măiestria.

El cerea ca sfîrșitul expunerii să se încheie cu : „Anakefaleosis (adică repetiție care) iaste zicere de iznoavă a celor zise, nu iarăși zicînd toate, ci numai aducînd aminte capetele lucrurilor, care oareș cum pentru prelungirea cuvîntului și a povestirii sînt mai stinse din mintea ascultătorilor" [19].

Ioan Piuariu-Molnar sublinia că oricîtă pregătire ar dovedi profesorul și dascălul, fără învățarea celor care urmează a fi expuse, nu se poate realiza o bună și interesantă expunere.

„Ținerea aminte sau memoria — arăta el — ține și păzește în minte cîte au aflat ritorul" (p. 23). El mai arăta că această parte a pregătirii dascălului „...iaste atîta de trebuincioasă la ritori, cît de va lipsi cuiva, fie măcar și prea învățat, nimic nu poate să folosească obștei și politicei" (p. 291). El recomanda cîteva regule pentru „buna ținere aminte". Între acestea menționează : „Dacă pînă a nu învăța de rost cuvîntul, îl va ceti tot cu silință, și-l va pătrunde nu numai cu ochii, ci și cu mintea, pricepînd înțelesul și scopusul acelui cuvînt, fiindcă așa mai lesne i să bagă în minte și neșters, și adînc să închipuiește în minte" (p. 288).

O altă cerință a bunei memorări, arăta el, este învățarea și reproducerea pe părți : „Dacă să va sili să-l învețe nu tot îndată, ci parte după parte, fiindcă mulțimea lucrurilor naște ameteală și tulburare". Apoi, mai arăta și alte cerințe ale bunei memorări (p. 292—293). El socotea „că cel mai adevărat și frumos canon s-au adeverit, cum că totdeauna iaste deprinderea cea adese", adică deprinderea de a repeta „cea adese" de a reveni asupra celor predate prin fixarea cunoștințelor.

---

17 *Ritorica...*, p. 112.
18 *Ibidem*, p. 137.
19 *Ibidem*, p. 139—140.

După cum se observă, Ioan Piuariu-Molnar acorda un rol mare și personalului didactic, „ritoriului, pentru ca această muncă să aibă rezultate cît mai eficiente. Subliniind rolul mare al pedagogului, el cerea ca acesta să învețe măiestria „ritoricii", cu toate regulele ei, cu „shimele" ei.

Prin conținutul cursurilor sale, Ioan Piuariu-Molnar combătea ignoranța, iresponsabilitatea, prejudecățile legate de tratarea neadecvată a maladiilor și manifesta în schimb o încredere nețărmurită în știință, în rațiune, în experiența practică orientată de știință. El cultiva aceste convingeri și la tineri :

„Voi lăsa, în schimb, leacurile bățești pe seama șarlatanilor și a vagabonzilor care se laudă că pot vindeca bolile de ochi doar cu balsamuri și iruri. Toate aceste prejudecăți merită doar ironia. Din păcate, un sfîrșit nenorocit a dovedit, nu rareori, ignoranța și iresponsabilitatea acestor șarlatani" [20]

În prelegerile sale ținute în fața studenților de la Facultatea de chirurgie din Cluj, el cultiva o atitudine plină de grijă față de sănătatea populației de la orașe și sate, dovedind umanism în toată activitatea sa profesională și cultural-obștească, ca și democratismul său larg. „Sănătatea celor de la orașe și de la sate — arăta el — este o condiție esențială pentru ca statul să aibă cetățeni folositori, care altfel, pierzîndu-și lumina ochilor, s-ar stinge în cea mai crîncenă mizerie" [21].

Educația adulților, în special a țăranilor români, era una din preocupările centrale ale activității de luminare desfășurate de Ioan Piuariu-Molnar. *Economia stupilor*, *Ritorica*, *Povățuire la economia stupilor*, *Programul gazetei* (proiectate la 1789), sînt cîteva din lucrările care abordează aceste probleme. El pornea la această muncă uriașă de la constatarea afirmată la începutul programului ziarului pentru țăranii români că : „Națiunea pe seama căreia se va porni acest ziar nu este la acel nivel cultural, ca întreagă să știe ceti". De aceea, urma ca dascălii și preoții satelor să comunice tinerilor conținutul ziarului, „întîmplările zilei și deprinderea în bunele moravuri și economie" (cunoștințe de „agricultură, viticultură").

La baza muncii de educație morală a adulților, prin gazeta proiectată pentru țăranii români în anul 1789, Ioan Piuariu-Molnar punea ca metodă eficace de educație morală exemplul sau — cum spune el — „pilda" : „Astfel cititorul va învăța a da ascultare celor bune, a disprețui cele josnice și toate acestea prin pilde bune și pilde rele" [22].

În munca de educație a adulților, Ioan Piuariu-Molnar manifesta o preocupare continuă pentru îndrumarea studiului individual al cititorilor. În *Economia stupilor*, el sintetiza chestiunile esențiale sub forma cîtorva întrebări trimise în subsolul paginilor, indicînd și pasajele care conțineau răspunsurile :

---

[20] *Sfaturi către studenți*, Cluj, 1793 (manuscris), p. 11.
[21] *Ibidem*, p. 12.
[22] I. Bianu, N. Hodoș și Al. Sadi Ionescu, *Publicațiile periodice*, București, 1913, vol. I, p. VIII.

„Şi ca să arăt cuprinsul acestei învăţături mai dezvolt celor ce cu rîvnă către dînsa, am găsit cu cale să îndreptez pre unul ca acela la întrebările cele din jos cu slove mici, ca întrebîndu-să prin trînsele cu socoteală, va lua răspuns de înţelegere de la fieştecare stih din sus ce e cu slove mari" [23].

Ioan Piuariu-Molnar a acordat problemelor muncii educative în rîndurile tineretului o atenţie deosebită. Este demn de remarcat faptul că el privea instrucţia şi educaţia ca o influenţă reciprocă, subliniind peste tot caracterul educativ al procesului de învăţămînt, de comunicare a cunoştinţelor către elevi, tineret şi adulţi :

„La laude minuneze-se de fapta bună, la defăimări să mustreze greşeala, pentru că aşa cu lesnire va deştepta în fieştecare patima cea asemenea şi-l va îndemna ca să iubească faptele cele bune şi să fugă de răutăţi..." [24].

Educaţia morală a tineretului şi adulţilor este tratată cu toată atenţia de Ioan Piuariu-Molnar. El insistă asupra necesităţii formării sentimentelor morale, a trăsăturilor morale de caracter, a voinţei ferme etc.

În mod deosebit a insistat el asupra educaţiei patriotice a tineretului român, asupra educării lui în spiritul dragostei faţă de popor, faţă de limba română. Efortul său de a scrie în limba română, de a elabora cărţi româneşti, efortul său pentru crearea unei terminologii ştiinţifice româneşti, este încă o dovadă a patriotismului său. El a manifestat încredere în poporul român, în geniul său creator şi de aceea a fost mereu preocupat de luminarea şi de culturalizarea lui. În *Precuvîntare* la *Dicţionarul german-român* (1788), el arăta că în Transilvania limba română „e limba mai a toată populaţiunea"... (p. 4). La aceste convingeri ale sale trebuie să adăugăm lupta sa pentru strîngerea legăturilor culturale cu intelectualii români din Bucureşti, din Iaşi şi din alte centre, atît în perioada încercărilor pentru a tipări gazeta (1789—1794), cît şi în cadrul proiectatei Societăţi filosoficeşti a neamului românesc în mare Prinţipatul Ardealului (1795) şi prin legăturile sale profesionale la Bucureşti şi Iaşi.

Patriot înflăcărat, Ioan Piuariu-Molnar a oferit tineretului exemplul său de slujire devotată a poporului român şi a apreciat că educaţia şi pregătirea tineretului trebuie să-l conducă pe acesta spre a depune întreaga muncă şi capacitatea sa „spre folosul binelui de obşte" [25], adică al poporului român.

În definiţia pe care o dă „ritoricii", Ioan Piuariu-Molnar arăta, de altfel, scopul muncii de instruire şi educare, de influenţare, precizînd că este acela de a îndemna „pre fieştecare spre folos, spre bine, spre dreptate, are rînd (grijă, în vedere, n.a.) nu numai de ale sale, ci şi de folosul a toată obştea [26].

Problemele educaţiei morale sînt prezentate ca hotărîtoare, în scopul asigurării fericirii şi creşterii prestigiului poporului. „Un norod, carele îşi îndreptează faptele şi cuvîntările sale după regula adevărului, va

[23] *Economia stupilor*, p. 14—15.
[24] *Ritorica*, p. 167.
[25] *Economia stupilor*, Viena, 1785, p. 7.
[26] *Ritorica*, Buda, 1798, p. 55.

putea fi așa de norocit (fericit, n.a.), cît și vrednic de cinste. Dară unde stăpînește numai interesul sau folosul cel osebit și unde sînt năravurile stricate, acolo nu-i cu putință alminterea, fără să să lățască vicleșugul ca o boală molipsitoare sau acățătoare" [27]. Se remarcă aici vădite intenții moralizatoare și textul — care este luat dintr-o traducere — reflectă exagerările iluministe, morala fiind privită ca hotărîtoare pentru fericirea unui popor.

În conținutul unora din scrierile sale, el condamnă lipsa de voință și arăta necesitatea cultivării unor înalte sentimente morale la întregul popor, „simțire... către libertarea sa", sentimentul moral-politic de dragoste pentru popor, ca și necesitatea cultivării unui tineret capabil să lupte pentru eliberarea poporului și pentru asigurarea libertăților sale. Asemenea îndemnuri rostite în limba română la sfîrșitul secolului al XVIII-lea prezentau în Transilvania o mare importanță pentru tineret și pentru poporul românesc crunt asuprit pe atunci.

De asemenea, referindu-se la o cerință a retoricii „din cele împotrivitoare", Ioan Piuariu-Molnar dădea ca exemplu pledoaria pentru pace și „defăimarea" războiului :

„De ai vrea, ca să auzi pacea, așa ai face Proimion (introducere, n.a.), defăimînd războiul : înconjurați cu iuțimea gîndului vostru tot pămîntul și veți vedea, că nu este lucru, care să fie vătămat mai mult și să vătăme în tot ceasul pre neamul omenesc, cum este războiul ; acesta desrădăcinează orașele, răstoarnă împărățiile, arde într-un ceas orice s-a semănat într-un an,... gonește învățăturile, pierde meșteșugurile..." [28].

Prin traducerea în limba română a *Istoriei universale* a lui Millot (1800), Ioan Piuariu-Molnar aducea la cunoștința tineretului școlar și universitar român, precum și a cadrelor didactice, vederile umanitariste și iluministe în aprecierea fenomenelor social-politice, istorice, culturale și pedagogice din antichitate. Sînt vehiculați în limba română pentru prima oară o serie de termeni noi din domeniul educației, al pedagogiei generale și al istoriei pedagogiei, sînt subliniate interesante observații privind importanța științelor și a meșteșugurilor : „Sporul în meșteșuguri ne dă mărturie adevărată despre înfloritoarele științe... Unde înfloresc științele, acolo se simt multe norocite genii spre a să ispiti și pre cercări adînce deșteptați" [29].

Prin puterea de convingere și prin noutatea termenilor folosiți, traducerea *Istoriei universale* prezintă o mare importanță și pentru pedagogia noastră, în special pentru istoria pedagogiei românești. Este semnificativ următorul pasaj : „Spartanii ar fi vrednici încă de o laudă mai mare, de ar fi domolit vîrtutele lor cele dintîi prin blîndețele dulci și de nu le-ar fi lipsit omenirea (omenia, cinstea, n.a.), care iaste cea dintîi între toate virtuțele. Prin defăimarea bogățiilor, prin sîrguința spre laudă, prin dragostea cătră Patrie, prin ascultarea legilor și virtutea

---

27 *Istoria universală*, Buda, 1800, vol. I, p. 162.
28 *Ritorica*, p. 120.
29 *Istoria universa'ă*, adecă de obște..., Buda, 1800, vol. I (traducerea lucrării lui Claude François Millot) p. 60.

iroicească, s-au ridicat ei cu mult mai presus preste alte noroade. O mulțime de trăsuri (trăsături, n.a.) alese însemnează (caracterizează, n.a.), caracterul lor" (p. 241—242).

Citate și interpretări ale textelor cu caracter etic din Solon, Licurg, Platon, Socrate, Plutarh și din alți gînditori și pedagogi antici abundă în lucrările sale și sînt prezentate cititorilor români într-un mod convingător. Preocuparea sa permanentă era de a înlătura răul social, de a influența moravurile, de a face educație morală tineretului — ca și adulților — în spiritul principiilor umaniste.

În conținutul unor lucrări ale sale sînt și exemple și texte care se referă la idealurile religiei creștine, la o serie de personaje mistice, ceea ce reflectă limite ale concepției sale filozofice idealiste.

★

Subliniind importanța activității și a operei lui Ioan Piuariu-Molnar, precum și ideile sale pedagogice, se poate afirma că el are însemnate merite în organizarea și în dezvoltarea învățămîntului românesc. El a adus un aport susținut la dezvoltarea învățămîntului românesc în strînsă legătură cu cerințele economice și sociale, militînd pentru caracterul realist-științific al învățămîntului, pentru ridicarea nivelului științific al conținutului învățămîntului general și al celui superior.

Ideile pedagogice ale lui Ioan Piuariu-Molnar sînt înaintate, prin sublinierea rolului educației în formarea personalității umane, iar contribuțiile sale cu privire la instruirea tineretului și la educația morală a acestuia constituie o moștenire valoroasă pentru școala și pedagogia românească. Opera și activitatea sa au influențat puternic concepția pedagogică înaintată a unor reprezentanți de seamă ai școlii și pedagogiei din Transilvania, Muntenia și Moldova din secolul al XIX-lea ca Gh. Lazăr, Gh. Asachi, P. Poenaru, G. Barițiu și alții.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИОАНА ПИУАРЮ-МОЛНАРА

(Резюме)

Автор анализирует педагогические труды известного румынского ученого второй половины XVIII-го и начала XIX-го вв, начиная с его дидактической и литературной деятельности идеологически включенной в движение „Школа Арделянэ" и в социально-политические движения, происходившие в Трансильвании.

После анализа его педагогических трудов, автор подчёркивает критику сделанной Молнаром в адрес феодального образования, его борьбу за реалистически-научное образование за образование на родном языке, за просвещение взрослых, за повышение уровня содержания высшего образования.

Ярко выделены его педагогические идеи, касающиеся роли воспитания, морального воспитания, связи теории с практикой.

На основе анализа содержания главных произведений Иоана Пиуарю Молнара, автор заключает, что его педагогические труды являются ценным наследием для румынской школы и педагогики.

LES IDÉES PÉDAGOGIQUES DE IOAN PIUARIU-MOLNAR

(Résumé)

L'auteur fait une analyse de l'oeuvre pédagogique du renommé savant roumain de la seconde moitié de XVIII-e siècle et du début du XIX-e siècle, à partir de son activité didactique et littéraire, comprise du point de vue idéologique dans le mouvement de l'Ecole transylvaine et dans les mouvements sociaux-politiques de la Transylvanie.

Après avoir présenté son oeuvre pédagogique, il souligne la critique de Ioan Piuariu Molnar à l'adresse de l'enseignement féodal, sa lutte pour un enseignement réaliste-scientifique, lié aux conditions économiques et sociales, pour un enseignement en langue maternelle, pour l'enseignement des adultes, pour l'élévation du niveau du contenu de l'enseignement supérieur. Y sont contourées ses idées pédagogiques sur le rôle de l'éducation, de l'éducation morale, sur la création d'un lien entre la théorie et la pratique, ainsi que sa contribution au développement de la didactique roumaine.

Fondé sur l'analyse du contenu des principaux travaux, l'auteur conclut que son oeuvre pédagogique constitue un héritage précieux pour l'école et la pédagogie roumaine.

IOAN PIUARIU-MOLNAR'S PEDAGOGICAL IDEAS

(Abstract)

The author analyses the pedagogical work of this well known scholar and fighter for the enlightenment in the 2nd half of the 18 th century and the beginning of the 19 th, starting with his didactic and literary activity, — an ideologic part of the movement called „the Transylvanian School" and the social-political movements which took place in Transylvania.

After introducing us to his pedagogical work, the author emphasizes the criticism of feudal education made by Ioan Piuariu Molnar, his fight for a realistic scientific education meeting the social and economic necessities, of the time, for education in the mother tongue, for adult education and for raising the level of higher education. He points out Molnar's pedagogical ideas on the rôle of education, ethical education, on linking theory with practice, as well as his contribution to the development of Rumanian didactis.

Based on the analysis of his main works, the author concludes that Molnar's pedagogical work is most valuable for the Rumanian school and pedagogy.

IOAN PIUARIU-MOLNAR, PEDAGOG ŞI OM DE CULTURĂ

Prof. DIMITRIE ROMAN

La sfîrşitul secolului al XVIII-lea şi la începutul celui de-al XIX-lea, populaţia română din Transilvania ducea o luptă neîmpăcată pentru eliberarea sa socială şi naţională. Operele oamenilor de cultură din acea vreme aveau un pronunţat caracter progresist, exprimînd aspiraţiile culturale ale poporului nostru.

În acest val de luptă, pornit nu întîmplător din comuna Sadu-Sibiu — unde prigoana bisericii catolice s-a împletit cu asuprirea economică — s-au manifestat cu mare avînt o seamă de cărturari români *. Ei luptau pentru ca românii să dobîndească drepturi egale cu ale celorlalte naţionalităţi conlocuitoare.

În studiul pe care-l prezentăm, vom căuta să desprindem figura proeminentă a unuia dintre fruntaşii culturii ardelene, a multilateralului om de cultură şi mare meşter în chirurgie oculistică a vremii lui, Ioan Piuariu-Molnar.

Multipla şi variata sa activitate a fost urmărită de-a lungul vremurilor de unii dintre reprezentanţii culturii româneşti, majoritatea vizînd în special valoarea activităţii sale pe tărîm medical [1]. Singur

---

* Comuna Sadu-Sibiu este comuna care în acea vreme a dat culturii ţării şi alţi luptători: pe Inochentie Micu-Clein, pe Ioan Piuariu (zis Popa Tunsu), tatăl medicului Ioan Piuariu-Molnar, pe întemeietorul Şcolii Ardelene, Samuil Micu, şi pe colaboratorul său direct, Ioan Piuariu-Molnar etc.

[1] Sînt demne de amintit în acest domeniu studiile publicate de: dr. Valeriu Bologa, *Începuturile medicinii ştiinţifice româneşti*, Cluj, 1930 (Biblioteca medico-istorică, III); Ibidem, *Cîteva date cu privire la biografia lui Ioan Piuariu-Molnar* (în volumul Omagiu prof. I. Lupaş), Imprimeria naţională, Bucureşti, 1941; Ibidem, *Ioan Piuariu-Molnar*, „Contemporanul" nr. 12—19, III, 1965; dr. L. Dima, *Cîteva date cu privire la biografia lui Ioan Piuariu-Molnar* (Anuarul Institutului de istorie naturală, vol. III, Sibiu, Tipografia „Cartea Românească" din Cluj, 1942); dr. S. Iszak, *Adevărata figură a lui Ioan Piuariu-Molnar*, în „Studii şi cercetări ştiinţifice", Cluj, 1950, fasc. 2; Ion Lupaş, *Contribuţii la Istoria românilor ardeleni, Ioan Piuariu-Molnar, 1780—1792*, în „Analele Academiei Române", memoriul secţiunii istorice, vol. 37, Bucureşti, 1915; Ibidem, *Părinţii şi bunicii scriitorului ardelean Ioan Piuariu-Molnar*, Bucureşti, 1927; Ibidem, *Doctorul Ioan Piuariu-Molnar; viaţa şi opera, 1749—1815*; în „Analele Academiei Române", memoriul secţiunii istorice, Seria a III-a, Tom XXI, Bucureşti, Imprimeria naţională, 1939; C. Ştirbu şi I. Ghiţan,

studiul prof. I. Lupaş se ocupă mai pe larg de figura marelui cărturar [2]. Născut la 1749 în comuna Sadu-Sibiu, din familia preotului Ioan Piuariu, zis Popa Tunsu (răstignit cu capul în jos şi tuns de către catolici pentru răzvrătire împotriva „unirii" şi îndemnare la răscoală) *, Ioan Piuariu-Molnar a crescut de mic în atmosfera frămîntărilor sociale ale vremii. Ca şi predecesorii săi, Inochentie şi Samuil Micu, Molnar şi-a început învăţătura la Şcoala din satul natal **, apoi a făcut liceul şi studiile superioare la Sibiu, la Cluj şi la Viena.

Deşi ortodox şi fără intenţia de a îmbrăţişa clericalismul, care era la modă în vremea aceea, Piuariu a studiat la Viena medicina şi a reuşit ca la 1770 să termine studiile, devenind medic la un regiment grănicieresc în Banat, apoi, pentru scurt timp, oculist pe întregul „prinţipat" al Transilvaniei. Numele lui se înscrie în istoria medicinii din Transilvania ca prim medic învăţat român, atît ca ordine cronologică, cît şi ca valoare, fiind considerat pe drept „părintele medicinei româneşti" [3].

Ca medic, a avut o activitate bogată. Faima sa de chirurg oculist a depăşit graniţele Transilvaniei, ajungînd pînă la curtea imperială şi peste Carpaţi. Acest fapt, ca şi dragostea şi pasiunea, urmate de rezultatele pozitive ale operaţiilor sale, i-au ridicat repede prestigiul profesional, astfel încît la 1791 a ajuns profesor de boli de ochi la Şcoala înaltă de chirurgie din Cluj şi în scurt timp a devenit primul profesor titular al catedrei de Oftalmologie de la Academia din Cluj [4].

A-l prezenta pe Ioan Piuariu-Molnar numai ca medic, într-o etapă atît de frămîntată, ar însemna a-l rupe de viaţa sa şi a poporului său, a-i pulveriza personalitatea şi a-l judeca în afara istoriei vremii. Piuariu a fost o personalitate complexă, o figură a veacului luminilor, dascăl şi militant social, organizator de şcoli, filolog, lexicograf, cel dintîi editor virtual al unei reviste româneşti, traducător, autor de cărţi de popularizare, om de legătură cu cărturarii din Ţara Românească şi din Moldova, îndrumător al tineretului universitar, colaborator la alcătuirea vestitului „Supplex libellus Valachorum" de la 1791 [5].

Din activitatea de oculist a lui Ioan Piuariu-Molnar (după documente aflate în arhiva inspectoratului superior minier din Transilvania, Bucureşti, Editura Academiei R.P.R., 1962); Al. Neamţu, *Contribuţii documentare noi privitoare la activitatea oculistului Ioan Piuariu-Molnar*, în *Istoria medicinii*, Studii şi cercetări, Bucureşti, Editura medicală, 1957; Ibidem, *Date noi privitoare la Ioan Piuariu-Molnar*, în revista „Studii" (istorie, nr. 1, anul XIII, 1960, Editura Academiei R.P.R.).

[2] I. Lupaş, *Ioan Piuariu-Molnar*, Publicaţia Academiei Române, Memoriile secţiunii de istorie, seria a III-a, Tom XXI, mem. 20, Bucureşti, 1939.

* Este vorba despre unirea religioasă de la 1700 impusă de către Biserica romano-catolică, prin habsburgi, în Transilvania.

** Despre acest fapt n-au rămas documente scrise, deoarece întreaga arhivă a bisericii din Sadu a ars în a doua jumătate a secolului al XIX-lea; totuşi, N. Iorga, în *Studii şi documente*, XIII, p. 27, relatează că la 1790 găsim funcţionînd aco o un dascăl de normă la şcoala neuniţilor.

[3] V. Bologa, *Cîteva lămuriri şi date cu privire la biografia lui Ioan Piuariu-Molnar*, Imprimeria naţională, Bucureşti, 1941.

[4] *Ibidem*, *Începuturile medicinei româneşti*, Biblioteca medicală, istorie, III, Cluj, 1930, Vezi şi N. Firu, *Date şi documente cu privire la Istoricul şcoalei române din Bihor-Arad*, 1910, Tipografia Diecezană.

[5] Ioan Piuariu-Molnar, „Contemporanul" nr. 12/1965.

Deși a avut sarcina de „mediator" între guvern și răsculații lui Crișan din Munții Zarandului, la 1784, el n-a ezitat să participe la formularea și redactarea cererii românilor prin „Supplex libellus Valachorum" [6].

Participarea sa activă la viața socială și politică a vremii s-a conturat în general în cadrul mișcării de eliberare națională și culturală a poporului său.

Cunoscînd de aproape viața de mizerie și de oprimare politică și socială a țăranului român I. Piuariu-Molnar lupta împotriva lenei, a superstițiilor, a ignoranței, a înfumurării și lăcomiei, înfiera clasele stăpînitoare, fiind dornic să contribuie la crearea unei vieți mai bune [7]. Din acest motiv, paralel cu activitatea sa medicală, chiar din anul întoarcerii de la studii, „în timpul de răgaz de la treburile slujbei", îl găsim antrenat în bogate acțiuni cu caracter cultural și pedagogic [8].

Dacă pe linie medicală valoarea personalității lui Ioan Piuariu-Molnar a fost relatată și analizată destul de amănunțit, pe linia importanței activității sale cultural-pedagogice nu s-a încercat pînă acum o conturare sistematică.

Ceea ce se reliefează mai pregnant în concepția despre cultură a lui Ioan Piuariu-Molnar este influența tradițiilor culturii antice greco-romane, în ce privește situarea în centrul atenției a „omului", a „culturii umane" și de aci a necesității culturii multilaterale a personalității umane, fapt cu totul opus scolasticii medievale. Conștient de faptul că un popor fără știință de carte nu se poate dezvolta din punct de vedere economic și nici nu se poate emancipa din punct de vedere social și politic, Ioan Piuariu-Molnar a editat în 1785, la Viena, cartea intitulată *Economia stupilor*, retipărită în 1808 la Sibiu, într-o nouă formă și cu titlul de *Povățuire către sporirea stupilor* [9].

Este interesant modul de adaptare a lucrării sale la condițiile geografice și economice ale regiunii și în special ale părții din sud-vestul regiunii Sibiului, lipsită de pămînt arabil, pe care o cunoștea în special, „mărginimea" * — a cărei zonă bogată în floră se preta în mod deosebit la creșterea stupilor, ocupațiune „educativă" și în același timp rentabilă. Așa se explică și îndemnul său către cititori: „Mergi la albină și vei

---

[6] În legătură cu convingerile sale privind drepturile Românilor la răscoală și mijloacele de luptă împotriva asupririi vezi: dr. V. Bologa, *Cîteva lămuriri și date cu privire la biografia lui Ioan Piuariu-Molnar*, Imprimeria națională, București, 1941, p. 8.

[7] „La 1789 o serie de cărturari români dintre care locul întîi îl ocupă Ioan Piuariu-Molnar și Samuil Micu, își fixează ochii asupra țărănimii", cf. I. Albu, *Istoria învățămîntului românesc din Transilvania pînă la 1800*, Blaj, 1944.

[8] O. Ghibu, presupune că această lucrare a devenit în scurt timp manual didactic pentru studiile economice prevăzute în programa școlilor poporale din Transilvania, cf. N. Albu, *Istoria învățămîntului românesc din Transilvania*, Blaj, 1944, p. 164.

[9] Ioan Piuariu-Molnar, *Povățuire către sporirea stupilor*, prefață, ed. a II-a, Sibiu, 1808.

* Termenul de „mărginime" se dă satelor din jurul Sibiului de pe versantul nordic al Carpaților.

cunoaște cît este de lucrătoare și ce agoniseală cuvioasă face". Iată cum prezintă el această carte :

„Toate aceste învățături care le-am adunat, avînd cîteodată răgaz de trebile slujbei mele, iubitorul meu, primește-le și cugetă cu deadinsul și unde s-ar întîmpla să nu înțelegi bine, întreabă-te cu alții, că precum nu e totdeauna cu putință a călători pretutindenea fără de provățuire, așa și învățătura asta nu o am putut scrie în limba noastră cît să o înțeleagă toți în toate laturile. Că pe unele locuri se usăbește vorba, pentru lipsa și scăderea cuvintelor în limba românească și mi-am căutat să mă ajutoresc de cuvinte împrumutate din alte limbi. Iară de te vei folosi ceva cu această învățătură, aceasta va fi bucuria mea" [10].

Din cuvintele de mai sus, apare grija lui pentru a reda aceste învățături într-un limbaj clar, pe care, „dacă-l vor înțelege toți, va fi spre bucuria lui". De altfel, expresiile sînt apropiate de acelea ale cronicarilor noștri. Este semnificativ faptul că, deși a activat în rîndurile școlii ardelene, limbajul său a rămas totuși mai apropiat de acela al poporului decît limbajul latiniștilor blăjeni, pe care îi stima mult, fără a cultiva tendințele lor extremiste.

Ioan Piuariu-Molnar avea o deosebită grijă de a păzi limba de străinisme, deși cunoștea cîteva limbi străine. El considera că limba poporului este izvorul cuvintelor și că numai acolo unde se simte „lipsa de scăderea cuvintelor în limba românească să ne ajutorăm de cuvinte împrumutate din alte limbi".

Din dorința de a contribui la dezvoltarea culturii românești, el a tipărit în 1788, la Viena, o *Gramatică germană-română*, intitulată Deutsche Walachische Sprachlehre (Hermanstadt, Sibiu, 1810).

Ioan Piuariu-Molnar a întregit aceste două lucrări în 1822, prin tipărirea în tipografia lui Martin Hochmaister din Sibiu a unui *Vocabularium nemțesc și românesc*, (Wörterbüchlein Deutsch und Wallachisches). Vocabularium-ul (bucvariul) cuprinde un însemnat număr de cuvinte înșirate după alfabet, în limba germană, cu traducerea lor în limba română (cu litere latine și paralel cu litere cirilice) și are 184 de pagini ; trei pagini cuprind nume proprii de localități din sudul Transilvaniei, apoi, în 86 de pagini se reiau cuvintele în limba română — din nou după alfabet — cu corespondentul lor în limba germană. A mai tipărit apoi *Azbuchile*, cu caractere mari, pe table speciale de pus pe pereți. Pentru ca elevii să scrie frumos, a întocmit și un caiet de caligrafie cu o tablă sculptată în aramă. Toate aceste publicații erau vîndute de negustori prin tîrguri la prețuri foarte ieftine, pentru a putea fi cît mai accesibile doritorilor de învățătură. Gramatica și celelalte lucrări trebuiau să umple un gol care, după spusele lui Piuariu, era mult simțit atît în ocupațiile practice, cît mai

[10] Al. Veress, *Tipografia românească din Buda*, „Boabe de grîu", anul III, nr. 12, p. 594.

ales de cercetătorii într-ale limbii „...din Transilvania, Banat, Bucovina și în parte din Ungaria, unde este necesară cunoștința limbii române" [11].

Un alt rol pe care-l avea Gramatica era familiarizarea cititorilor cu literele latine, acțiune începută acum cu toată seriozitatea în Transilvania. De aceea, fiecare cuvînt este prezentat paralel cu litere cirilice și latine.

Gramatica are patru părți mari: partea I cuprinde trei capitole introductive, partea a II-a cuprinde morfologia — în 19 capitole (p. 15—328), partea a III-a cuprinde sintaxa — în patru capitole (p. 331—350), iar cea de-a IV-a parte (p. 352—399) cuprinde o serie de cunoștințe generale. Foarte interesantă și instructivă este această ultimă parte a cărții, care nu este altceva decît o colecție didactică, cuprinzînd un foarte variat și bogat număr de cunoștințe. Pornind de la noțiuni ca „dumnezeu și duhuri", ajunge la învățături despre pămînt, planete, forme de teren, mări, oceane, despre împărțirea timpului și a anotimpurilor (lunile din an, zilele săptămînii), despre numiri de țări, popoare etc.; cuprinde apoi cunoștințe de anatomie și igienă, cunoștințe despre îmbrăcămintea bărbătească și femeiască, despre obiectele de cusut și lucruri pentru femei. O deosebită atenție se dă denumirilor din domeniul construcțiilor, al gospodăriei etc. Nu lipsesc nici noțiunile de drept civil, de funcții în conducerea statului, ca și exemple despre modul de a se adresa în scris autorităților.

Importanța tipăririi acestor cărți rezultă din cele enunțate de autor: necesitatea impusă de ocupațiunile practice și satisfacerea nevoilor privind studierea limbilor. El și-a dat seama că în viața practică, limbajul constituie mijlocul de comunicare între oameni și că datorită lui este posibil schimbul de idei în cadrul relațiilor sociale, limba asigurînd coordonarea acțiunilor în ocupațiile practice, în producerea de bunuri materiale, în lupta cu forțele naturii. În afară de acest fapt, el venea, prin scrierile sale, să umple un gol: acela al „nevoilor cercetătorilor într-ale limbii".

Acest fapt a ridicat valoarea limbii române, asigurînd, pe baza cercetărilor științifice, continua ei perfecționare, îmbunătățire și înfrumusețare. Cît de mare era setea de carte a poporului, se poate vedea și din repeziciunea cu care s-a vîndut și s-a răspîndit această *Gramatică*. Tipografia, fiind solicitată să mai pună la dispoziție această carte, a răspuns: „Gramatica românească a lui Ioan Molnar s-a isprăvit cu desăvîrșire; dacă se va mai cere, autorul este gata a-i pregăti o nouă ediție, adăugită".

Pe linia editării de manuale didactice, Molnar a tipărit la tipografia Arhidiecezană în 1788, la Sibiu, trei cursuri de limba maghiară pentru școlile poporale; unul din acestea este intitulat: *Curs de limba maghiară pentru școalele poporale, după prințipii metodice pe baza planului de învățămînt.* Acest fapt indică existența la acea vreme a unor planuri de învățămînt, ca și grija lui de pedagog de a pune la dispoziția copiilor manuale întocmite după prințipii metodice. În Transilvania, pînă în 1918, limba maghiară se preda din clasa a II-a primară pînă în clasa a VI-a. După familiarizarea cu abecedarul în clasa a II-a, elevii își însușeau în celelalte clase „exerciții și deprinderi" de scris și de citit în limba

[11] Al. Neamțu, *Date noi privitoare la Ioan Piuariu-Molnar*, în revista „Studii" nr. 1/1960, p. 85.

română și în cea maghiară. În străduința lui de a traduce și de a prelucra în limba română lucrări necesare tineretului studios din Transilvania, I. Piuariu-Molnar a tipărit pentru Universitatea provinciei și pentru gimnazii un manual didactic intitulat *Retorica*, pentru care a folosit ca original același manual al lui Baumeister. *Retorica*, adică *Învățătură la întocmirea frumoasei cuvîntări*, a apărut în 1798, la Buda. Cartea a fost tipărită cu litere cirilice, „acum izbodită pe limba românească...", întemeiată cu pildele vechilor filozofi și dascăli și a devenit în scurt timp o carte foarte mult căutată. Cuvîntul de început la această carte exprimă mulțumirea deplină a autorului pentru că în sfîrșit au și românii fericirea să ia contact cu cartea românească, pentru deprinderea limbii scrise :

„Iată iubiților că pui înaintea voastră învățătura graiului frumos și a vorbei împodobite ce se iveste acum întîia dată în limba românească, ...ca un odor purtătoriu de folos..."

Arătînd importanța învățării limbii, importanța predării acesteia de către învățători, el spune :

„...prin canoanele ei, trag inimile tinerilor spre îndreptare, măcar de ar fi și tari la inimă, o moaie și cu osăbire o dumerește să-și plîngă faptele greșalelor sale cele neîncuviințate, și-l deșteaptă să se prefacă într-un anumit om nou... că ce poate fi mai de folos decît acestea? Deci, iubiților, deprindeți-vă întru învățăturile ei și sporiți mergerea înainte spre laude și creșterea binelui de obște" [12].

Volumul cuprinde 296 pagini și începe prin a arăta ce este „rînduirea ființei istoricești", care este obiectul și care sînt părțile ei. *Retorica* învață pe oameni „cum poate limba ca să verse de rost (pe dinafară, n.a.) cuvinte, nu cuvinte, ci mărgăritariu, nu glasuri, ci trandafiri și cu tiranie prea dulce să învingă și să pătrunză suflete și inimi omenești" [13]. El avea multă încredere în puterea limbajului, considerînd că nobila misiune a limbajului este „să pătrundă și să învingă inimi omenești... care în tinerețe sînt ca ciara...".

Comparînd retorica cu filozofia, el arată că „în timp ce filozofia caută tăcere" (meditare, n.a.), „retorica va să tune (să pătrundă, n. a.) și cu limba, ca să strălucească și cu buna vorbire, îndrumînd pe fiecare spre folos, spre bine, spre dreptate... are gînd nu numai de ale sale, ci și de folosul a toată obștea" [14].

Arătînd mijloacele care trebuie să fie folosite în cuvîntare, el recomanda : 1. *Povestirea* (a) „curată, iar nu cu îndoială și întunecată... ; b) cu cuvinte obișnuite, iară nu care încă nu s-au auzit, plăsmuite numai de mintea lui, sau dintr-alte limbi luate... ; c) cu dulceață, cu care veselim pe cei ce ascultă... prin cuvinte frumoase, metaforicești și aligoricești) ; 2. *Dialogul* ca formă de expunere ; și 3. Pentru ca cele ce le rostim să

[12] Ioan Piuariu-Molnar, *Retorica*, prefață, p. 1—2.
[13] *Ibidem*, p. 13.
[14] *Ibidem*, p. 55—56.

poată îndupleca ascultătorul, trebuie să arate numai despre „adevăr și dreptate" [15].

Din *Retorică* reies clar atît umanismul său, cît și mijloacele pedagogice menite să formeze „omul", să-l facă mai puternic, să-l ridice tot mai mult pe scara umanității. Referindu-se la poporul din care făcea parte, I. Piuariu-Molnar indică pentru pregătirea lui sporirea mijloacelor economice și a celor culturale.

Îndemnat de aceleași năzuințe, a tradus și a publicat la Buda *Istoria Universală*. El arăta importanța istoriei universale ca mijloc de educare și de formare a unor „cetățeni, pentru stat și a unor oameni pentru societate". Precizînd contribuția istoriei la maturizarea judecății oamenilor și la modelarea conduitei lor, el spunea : „Istoria ne învață „l'art de bien vivre" [16]. După ce sublinia rolul educativ al istoriei — „de a ne învăța chipul de a vieții drept și bine plăcut tuturor", — el aducea un nou punct de vedere, nesesizat încă la acea vreme nici de istoricii străini, arătînd că a intenționat să facă cunoscută istoria pentru a contribui la dezvoltarea negoțului și a meșteșugurilor [17]. Despre stilul în care a elaborat această lucrare, el preciza :

„În așezarea acestei istorii am împrumutat și cuvinte de la maica noastră limbă latinească, că în unele părți și ținuturi sînt locuitori deprinși cu ele, iar pe alte locuri nu sînt obișnuite ; pentru aceea le-am ticluit cu cuvinte de obște înțelegătoare ca să răspundă folosului și binelui preste tot mai cu sporiu" [18].

Este meritul lui Molnar de a fi contribuit la trecerea de la alfabetul cirilic la cel latin. Acest lucru apare practic în *Noul Testament*, neamintit pînă acum, dar al cărui unic exemplar se găsește la Britisch Museum din Londra. El a tipărit și *Mineiul* de Buda, în 1805, în 12 volume, în colaborare cu Samuil Micu și cu mitropolitul Iosif al Argeșului.

Considerînd cartea bisericească drept un mijloc de familiarizare a poporului cu cititul, Piuariu-Molnar a intensificat tipărirea unor cărți religioase, pentru a fi cît mai accesibile poporului. Astfel, în 1792 a tipărit un octoih, apoi o evanghelie.

★

Activitatea sa ziaristică a avut o mare importanță culturală pentru vremea sa. Ioan Piuariu-Molnar considera că cea mai strînsă legătură cu masele de „cititori" se face prin intermediul presei. Numai pe această cale, spunea el, pot ajunge „la cunoștința țăranilor lucrurile vrednice de știut și sfaturile bune de urmat" [19]. În septembrie 1789, el a primit aprobarea pentru tipărirea ziarului *Foaie română pentru econom*, care însă n-a putut apare din lipsă de fonduri. Se pare că ar fi apărut acest ziar,

[15] *Ibidem*, p. 130—140.
[16] *Ibidem*, *Istoria Universală*, Tomul I, Buda, 1800.
[17] Cf. I. Bianu și N. Hodoș, *Bibliografie românească veche*, vol. II, București, Editura Socec, 1910, p. 148.
[18] Ioan Piuariu-Molnar, *Istoria Universală adică de obște*, Buda, 1800, Tomul I, p. 349—350.
[19] N. Iorga, *Studii și documente*, vol. II, p. 360.

dar fără lungă durată (vezi : I. Lupaș, *Doctorul Ioan Piuariu-Molnar*, secția de istorie a Academiei Române, seria a III-a, Tom XXI, p. 23).

În 1790, ziarul a fost interzis, din care cauză Piuariu a plecat la Viena, unde, împreună cu Paul Iorgovici, au obținut reapariția ziarului, care, în scurt timp, a pătruns pînă în inima Transilvaniei. Guvernatorul Transilvaniei, contele Bamffi, aflînd despre această reapariție, a intervenit urgent la Curtea din Viena pentru interzicerea ziarului, pe motivul pătrunderii în mase „a prea periculoaselor idei de libertate ale Francezilor", care se propagă cu mare iuțeală și pot pricinui „zguduirea liniștei publice" [20]. În 1794, ziarul și-a încetat apariția, dar Ioan Piuariu-Molnar a realizat în 1795 apariția altei publicații, *Vestiri filozoficești și moralicești*, ca organ al *Societății filozoficești pentru culturalizare și popularizarea cunoștințelor științifice*.

★

Întreaga activitate social-culturală a lui Ioan Piuariu-Molnar a fost împletită cu cea pedagogică. Concepția filozofică a vremii, reprezentată prin curentul iluminist, și-a pus amprenta și asupra gîndirii lui Molnar. El era convins că prin acțiunile sale va putea contribui la ridicarea nivelului cultural și economic al poporului său, ale cărui suferințe și năzuințe le cunoștea temeinic.

Ioan Piuariu-Molnar și-a început activitatea sa pedagogică din primul an de activitate medicală (la un regiment grăniceresc din Banat), angajîndu-se concomitent și ca învățător de limba germană la cea dintîi școală normalicească ortodoxă din Oradea, ce aparținea graniței militare *.

Mai tîrziu, funcționînd ca medic oculist la Sibiu, a păstrat un contact permanent cu învățămîntul. De asemenea, a continuat să tipărească manuale școlare, gazete și reviste, prin care se adresa poporului, îndemnîndu-l să muncească, să citească, să scrie și să vorbească frumos.

Mijloacele indicate de Molnar pentru ridicarea omului erau : deșteptarea minții, munca și sănătatea, iar scopul final — egalitatea economică, social-politică și culturală, indiferent de naționalitate, profesie sau religie. Operele sale erau destinate educării tinerilor din toate clasele (sociale, n.a.) și „de ambe sexe".

Dacă contemporanii săi din sînul școlii ardelene au avut preocupări cu caracter cultural, Ioan Piuariu a fost acela care a pătruns cu mult mai adînc în realitățile vremii. El nu s-a mărginit numai la acțiuni de natură culturală, ci, considerînd industrializarea drept un mijloc de ridicare economică și politică a poporului, a dus o luptă activă pentru a pune bazele unei întreprinderi — fabrica de postav de la Sadu — și o

[20] I. Lupaș, *Cea mai veche revistă literară românească*, în Anuarul Institutului de istorie, Cluj, vol. I, p. 121.

* Din cercetările întreprinse de subsemnatul, împreună cu prof. Titus Roșu din Oradea, se presupune că această școală ar fi funcționat pe lîngă biserica ortodoxă din cartierul „Velența". La Oradea se afla Comisia școlară ce avea sub jurisdicția sa școlile grănicerești din Banat.

dată cu aceasta și ale breslei piuarilor (bineînțeles nerecunoscută oficial nici de breslele săsești și nici de autorități) *.

Concepția istorică a lui Piuariu-Molnar s-a conturat pe baza cunoașterii realității social-economice din vremea aceea. Deși limitele în gîndirea sa sînt evidente, el a fost totuși animat de unele idei înaintate, ca aceea privind rolul maselor în desfășurarea evenimentelor [21], însă nu credea că masele ar putea lua parte la cîrmuirea statului. El era un adept al tratativelor pașnice, al compromisurilor cu oficialitatea de stat. A militat permanent și hotărît pentru ridicarea pe toate căile a poporului său, dar considera că „ridicarea" trebuia să vină „de sus", de la cîrmuirea de stat, de la monarh.

O deosebită atenție acorda Molnar problemei educabilității omului. El susținea că progresul economic și social, pentru care lupta pe tărîm teoretic și practic, nu se poate realiza în afara acțiunilor instructiv-educative. Concepea fenomenul educativ ca pe un fenomen social și general: „...pentru toate vîrstele, pentru toate clasele și ambele sexe..." Înfierînd neștiința de carte, menită a susține jugul exploatării feudale, Molnar considera cultura ca un mijloc de ridicare economică, politică și socială. Chiar de la începutul activității sale a luptat pentru înlăturarea neștiinței de carte, a tendințelor de asuprire culturală și socială și a susținut permanent teza dreptului la egalitate economică, politică, socială și culturală al românilor. De aceea, începînd cu lucrarea *Economia stupilor*, continuînd cu *Gramatica, Retorica, Istoria Universală* și cu celelalte scrieri laice cu caracter didactic, cu cele religioase și cu ziaristica, urmărea în primul rînd înarmarea tinerei generații cu cunoașterea limbii române și a celorlalte limbi.

Năzuind să facă tot mai utile cunoștințele însușite de tineret, Molnar și-a tipărit lucrările „după principii metodice", pe baza planului de învățămînt. Conform cu acest scop, el recomanda cunoștințele de retorică pentru deprinderea „graiului frumos și a vorbei împodobite ce se ivește acum întîia dată în limba românească, ca un odor purtătoriu de folos părții politicești... Numai cuvintele pot să pătrunză suflete și inimi omenești și să îndrume pe fiecare spre folos, spre bine, spre dreptate" [22].

În opera lui Ioan Piuariu-Molnar problemele educației omului sînt tratate în raport cu scopul binelui de obște. De asemenea, el a arătat și contribuția istoriei la „maturizarea judecății oamenilor și la modelarea conduitei lor" [23]. Din modalitățile de realizare a educației recomandate de Molnar — se desprinde însuși scopul educației, așa cum îl preconiza el: îndrumarea fiecăruia spre folos, spre bine, spre dreptate, spre înalte

* În vremea aceea dreptul de a se organiza în bresle era admis numai pentru națiunile privilegiate.

21 Vezi L. Dima, *Cîteva amănunte nouă cu privire la Ioan Piuariu-Molnar*, în „Anuarul Institutului de științe naturale", vol. III, Sibiu, 1941, p. 375—381.

22 Ioan Piuariu-Molnar, *Curs de limba maghiară pentru școalele poporale*, introducere.

23 *Ibidem*, *Istoria Universală*, prefața.

valori morale, cu scopul de a-l deștepta și a-l preface în „om nou", spre lauda și creșterea binelui de obște.

Aceste idei reprezentau idealurile umaniste ale epocii în care a trăit și a activat Ioan Piuariu-Molnar. Este interesant însă modul în care a adaptat el aceste idealuri la problemele practice ale vieții. Întregul proces educativ — cum susținea el — trebuie să învețe pe om a vieții drept și bine, plăcut tuturor. Un element cu totul nou pentru pedagogia românească de pînă la Molnar îl constituie importanța pe care o acorda el contribuției școlii și culturii la „dezvoltarea negoțiului și a meșteșugurilor". Aceasta punea problema dezvoltării învățămîntului profesional și tehnic. Rezultatele practice au început să se arate, prin organizarea cursurilor de specializare și de perfecționare a medicilor și a întregului personal care constituia bresla sanitară [24].

Ioan Piuariu-Molnar recomanda intelectualilor români să fie permanent în mijlocul poporului (să le citească oamenilor, neștiutorilor, să-i învețe să citească, să-i țină la curent și să-i învețe). Le mai indica să trateze întotdeauna „despre adevăr și dreptate", pentru ca cele spuse de ei să aibă o mai mare eficiență. Ca metodă de transmitere a cunoștințelor le indica să expună „curat, nu cu îndoială și întunecat, cu cuvinte obișnuite, plăsmuite numai cu mintea lor (a educatorilor, n.a.), „cu dulceață,... cu care veselim pe cei ce ascultă" ; pentru a trezi mai mult interes față de cele expuse, el recomanda dialogul. Dezvoltarea interesului pentru ceea ce se comunică, precizia și claritatea în expunere erau condițiile pe care le preconiza Molnar pentru o cunoaștere temeinică.

Considerînd cultura și educația ca factori esențiali ai dezvoltării sociale, subordonîndu-le acestora factorii economici, Piuariu nu a reușit să depășească limitele iluminismului.

Făcînd o privire de sinteză asupra condițiilor în care a trăit și asupra activității lui Ioan Piuariu-Molnar, constatăm, că toate acțiunile lui cultural-educative le-a săvîrșit ca misiuni de „luminare" și „culturalizare" a maselor. El a avut preocupări multilaterale. Pornind de la cunoașterea profundă a nevoilor poporului său, el a răspuns acestor nevoi. Acțiunile lui au adus un spirit înnoitor, reformator pentru epoca în care a trăit, epocă plină de frămîntări, caracteristice destrămării orînduirii feudale. În toate acțiunile sale, el făcea apel la rațiune. În rezolvarea problemelor științifice pornea de la ideea că : „Adîncirea faptelor se bazează pe o largă analiză a lor, a cauzelor lor, căci științele adevărate sînt acelea care cunosc cauzele faptelor, în timp ce știința inferioară se limitează la înregistrarea și descrierea lor".

Prin acțiunile sale, care au avut ca scop promovarea culturii laice umaniste, Ioan Piuariu-Molnar se încadrează în perioada de început al învățămîntului științific românesc din Transilvania, care a marcat încetarea monopolului bisericii catolice în pregătirea intelectuală. Dezvoltarea științelor a creat o serioasă breșă în cultura feudală tradițională.

[24] Al. Neamțu, *Op. cit.*, p. 85.

Acest spirit nou, laic, raționalist, a contribuit mai tîrziu la formarea unor intelectuali români progresiști, luptători înfocați, pentru drepturi sociale și culturale în Transilvania, ca : Gh. Barițiu, Papiu Ilarian, Visarion Roman, Gh. Lazăr și alții, care au devenit exponenții celor mai înaintate pături ale societății și au dezvoltat cultura națională.

ПЕДАГОГ И ПРОСВЕТИТЕЛЬ ИОАН ПИУАРЮ-МОЛНАР

(Резюме)

В этом году празднуется 150-летие со дня смерти замечательного представителя культуры И. Пиуарю-Молнара. В статье дается краткий очерк его культурной и педагогической деятельности, проведенной в Трансильвании в последней четверти XVIII-го века и в начале XIX-го.

Педагогическая и культурная деятельность И. Пиуарю-Молнара была проведена с целью культурного повышения народных масс изданием учебников, популяризаторских книг, периодической печати и др.

Пламенный сторонник иллюминизма, И. Пиуарю-Молнар боролся за экономический рост и за политическое освобождение румын из Трансильвании в период восстания 1784-го года, принимая участие и в редактировании „Suplex libellus Valachorum", в 1791-ом году. Труды И. Пиуарю-Молнара представляют собой и момент перехода от кириллицы к латинскому алфавиту.

Своей культурной длятельностью И. Пиуарю-Молнар боролся за гуманитарно-лаический характер культуры и за демократическое и научное образование.

IOAN PIUARIU-MOLNAR, PÉDAGOGUE ET HOMME DE CULTURE

(Résumé)

A l'occasion de la commémoration du grand homme de culture Ioan Piuariu-Molnar, mort il y a 150 ans, l'article présente brièvement l'activité culturelle-pédagogique déployée en Transylvanie dans le dernier quart du XIX-e siècle et au début du XX-e.

On montre que son activité pédagogique et culturelle a eu comme but l'élévation des masses par le moyen des manuels didactiques, des livres de popularisation de la science, etc.

Adepte enthousiaste de la philosophie des lumières, I. Piuariu-Molnar a milité pour le progrès économique et pour l'émancipation politique des Roumains de Transylvanie lors de la révolte de 1784, collaborant aussi à la rédaction de la demande des Roumains intitulée „Suplex libellus Valachorum", en 1791. Ses publications ont fait la transition entre l'emploi de l'alphabet cyrillique et l'alphabet latin.

Ses actions culturelles ont eu pour but de promovoir la culture laïque-humaniste et un enseignement démocratique et scientifique.

IOAN PIUARIU-MOLNAR, EDUCATIONALIST AND MAN OF CULTURE

(Abstract)

The article presents in a nutshell the cultural-educational activities displayed by the scholar Ioan Piuariu-Molnar in Transylvania in the last quarter of the 18th c. and the first quarter of the 19th c. on the 150th commemoration of his death.

As part of these activities aimed at raising the cultural level of the masses, mention should be made of the publication of manuals, popular science books and newspapers, as holding priority of place.

A staunch supporter of the Enlightenment ideas, Ioan Piuariu-Molnar militated for the economic advancement and political emancipation of the Rumanians in the Austro-Hungarian-held territory of Transylvania (the period of the 1784 uprising), also contributing to the drafting of the "Rumanians' Supplication" (Supplex Libellus Valachorum) in 1791. His printed works marked the transition from the Cyrilic alphabet to the Latin alphabet.

His cultural activities were directed towards the promotion of humanitarian lay culture and of democratic and scientific education.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

APRECIEREA CALITĂȚII REZULTATELOR OBȚINUTE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT CU AJUTORUL INDICATORILOR STATISTICI

Procesul de învățămînt, ca orice proces de muncă, în urma eforturilor depuse, pe de o parte, de profesori și, pe de altă parte, de elevi, trebuie să se încheie cu rezultate care să exprime tocmai împletirea dintre cele două eforturi comune.

Astăzi, cînd muncii instructiv-educative i se dă o importanță deosebită, s-a căutat ca și în rîndul cadrelor didactice să se cultive lupta pentru calitate, pentru rezultate cît mai bune și pentru cît mai puține rebuturi.

Pentru ridicarea calității învățămîntului este necesară îmbunătățirea metodelor de predare, a pregătirii profesorului, a metodelor de muncă individuală cu elevii, în vederea însușirii temeinice a cunoștințelor.

Profesorului i se cere o permanentă informare științifică în disciplina pe care o predă, îmbinată cu pregătirea multilaterală în domeniul pedagogiei, metodicii, psihologiei, logicii etc. O condiție tot atît de importantă este și atitudinea elevului față de muncă și față de obiectul de studiu.

Cu cît este mai armonioasă împletirea între interesul profesorului de a transmite cunoștințe temeinice și interesul elevului de a învăța, cu atît rezultatele muncii exprimate prin note și medii vor fi — atît din punct de vedere cantitativ, cît și din punct de vedere calitativ — la nivelul cerințelor școlii socialiste.

Experiența noastră în muncă ne-a arătat că, în general, elevii, după rezultatele pe care le obțin, pot fi grupați în elevi cu rezultate slabe la învățătură, mediocre, bune și foarte bune.

Dacă analizăm mediocritatea, vom constata că în foarte multe cazuri mediile de 5 provin din 4 și 5 (fie că 4 este media oralului și 5 nota tezei, fie invers). Ne-am oprit puțin asupra mediei 5, analizîndu-i structura, tocmai pentru a ne da seama că acest 5 nu reprezintă, așa după cum de altfel am arătat, nici măcar acel „minimum" de cunoștințe. A întregi notele 4 și 5 într-o medie 5 credem că este o greșeală din considerentele care reies din exemplele următoare: — un elev primește la oral la un obiect notele 4, 4, 4 sau 4, 3, 5, deci media oralului 4, iar la teză nota 5 și în virtutea regulamentului i se va încheia media 5 (cinci).

Ne întrebăm, care sînt notele care caracterizează munca elevului? Verificarea elevului la oral a dovedit că nu se pregătește temeinic și că nu posedă nici acel minimum de cunoștințe pentru nota 5 și totuși nota tezei (5) l-a ajutat să promoveze și să îngroașe rîndurile mediocrității. Poate s-ar motiva că subiectul tezei este o sinteză a materiei trimestrului, dar știm prea bine că un subiect nu poate sintetiza întreaga materie a trimestrului. Ce putem spune despre elevul „x" care are această situație la

majoritatea obiectelor? Sigur, el promovează. Dar promovarea este o realitate a pregătirii sale? Da, dacă această situație s-ar petrece la grupele de note bune și foarte bune, atunci n-ar mai fi vorba de o promovare „ajutată". Spre exemplu, elevul „y" are la matematici la oral notele: 8, 8, 8 și la teză nota 9 și în virtutea instrucțiunilor care dau indicații de întregire în cazurile fracțiunilor de 50% (sutimi) i se încheie media 9. Aici nu mai este vorba de o camuflare a realității, pentru că notele 8 și 9 caracterizează o foarte bună pregătire, pe cînd în exemplul cu elevul „x" sub media 5 *întregită* se ascunde o situație necorespunzătoare cerințelor mediei 5, care înseamnă o slăbire a exigenței.

Analiza rezultatelor obținute în cadrul școlii sau chiar pe raion, oraș etc. se face, așa cum știm, luîndu-se ca principal indicator procentul de promovați, neglijîndu-se ceilalți indicatori: corijenți la un obiect, la două obiecte și repetenți.

Ne referim mai întîi la analiza trimestrială care are loc începînd de la unitatea școlară și pînă la raion, oraș etc.

Procentul de promovați pe școală, de exemplu 75%, 80% etc. exprimă *cantitatea* și nicidecum nu reflectă calitatea cunoștințelor, pentru că structura lui este formată din medii de la 5 la 10. Aceeași problemă se pune pentru analiza care are loc în cadrul secției de învățămînt a raionului sau a Capitalei (orașului) și așa mai departe. Nu rare ori găsim două sau mai multe școli care au același procent de promovați și pe care le clasificăm pe același loc de ordine, deși, dacă am cerceta structura procentului promovaților, am constata situații diferite, ca de exemplu: procentul de 75% promovați ai unei școli este format din medii, în majoritate, de la 7 în sus (adică medii bune și foarte bune), iar procentul de 75% promovați ai celeilalte școli e format din multe medii de 5 și 6. Acest exemplu ne demonstrează suficient netemeinicia concluziei inițiale, trase pe baza procentului „cantitativ", că cele două școli — avînd procentul de 75% promovați în trimestrul I — sînt la același nivel și, ca atare, într-o eventuală clasificare din punct de vedere al rezultatelor, s-ar găsi pe același loc.

Aceste procente cantitative sînt indicatoare, dar ele ascund în spatele lor aspectele structurale, care nu pot fi cunoscute decît făcîndu-se și analiza *calitativă*. Procentul de promovare exprimă numai o latură a muncii și anume cantitatea, neglijîndu-se latura calității. Ne

Situația cl. a X-a	Trimestrul I	Trimestrul al II-lea	Trimestrul al III-lea	Fine de an
Alexandrescu	p*)	c_1	p	Corijent
Bărbulescu	p	p	p	Promovat
Constantinescu	p	p	p	„
Dumitrescu	p	p	p	„
Enciu	p	p	p	„
Florescu	p	p	p	„
Gomoiu	c_1**)	p	p	Corijent
Ionescu	c_2	p	p	„
Leonescu	c_3	c_1	c_1	„
Marinescu	c_3	c_3	c_3	Repetent

*) p = promovat la toate obiectele
**) c_1 = corijent la un obiect etc.

întrebăm ce s-ar întîmpla în producția de bunuri materiale dacă rezultatele acesteia s-ar analiza numai după atributul „cantitate" și nu s-ar urmări și „calitatea" ?

Tot în legătură cu rezultatele la învățătură, o greșeală flagrantă se face în analiza dinamicii rezultatelor, care de multe ori duce la așa-numitul „paradox statistic". Luăm ca exemplu o colectivitate de 10 elevi, ca să ne dăm seama de unele aspecte care sînt frecvente și care duc la concluzii greșite, dacă nu se corelează rezultatele trimestrelor între ele.

Adică, în situația statistică trimestrială pe care o înaintează școala către secția de învățămînt la finele fiecărui trimestru, observăm, în cazul exemplului dat de noi, că dinamica ar fi următoarea :

	Trimestrul I	Trimestrul al II-lea	Trimestrul al III-lea	Situația anuală
Promovați	60%	70%	80%	50% promovați
Corijenți	20%	20%	10%	40% corijenți
Repetenți	20%	10%	10%	10% repetenți

Concluzia trasă de conducerea școlii după fiecare trimestru ar fi că totul e în progres și că numărul promovaților crește și anume de la 60% promovați în trimestrul I, la 70% în trimestrul al II-lea și așa mai departe.

Dacă însă s-ar fi corelat rezultatele trimestrului al II-lea cu rezultatele trimestrului I, s-ar fi văzut că în realitate, la finele trimestrului al II-lea nu sînt 70% elevi promovați, așa cum indică verticala tabelului statistic pe trimestrul al II-lea, ci 50% promovați — cît arată tabelul pe orizontală, adică ceea ce cuprinde situația trimestrială centralizatoare de la finele catalogului. Aceasta pentru că un elev care pe trimestrul I are, să zicem, la matematică media 4, în acest trimestru este considerat corijent, iar dacă în trimestrul al II-lea are media 5, el este considerat promovat pe acest trimestru, însă, în realitate, ca situație de promovabilitate pe ambele trimestre corelate, el are situația de corijent. Din această cauză se ajunge ca procentul de promovați la finele anului să fie uneori mai mic decît cel al trimestrului I sau al II-lea.

Iată de ce spuneam că asemenea situații statistice pe care școlile le dau secțiilor de învățămînt nu oglindesc în mod fidel realitatea. Concluziile trase atît de conducerea școlii, cît și de organele de învățămînt, sînt bazate pe rezultatele individuale ale trimestrelor, nu pe corelarea acestora, și, din această cauză ne trezim uneori la finele anului cu rezultate slabe sau, alteori dacă rezultatele sînt satisfăcătoare în cantitate, nu sînt satisfăcătoare și în calitate.

Corelarea permanentă a rezultatelor între trimestre ne face să cunoaștem situația reală și să luăm din timp măsuri de evitare atît a rămînerii în urmă la învățătură (corijenți și repetenți), cît și împotriva mediocrității, pentru a ridica calitatea procesului de învățămînt.

★

În scopul cunoașterii mai amănunțite a rezultatelor la învățătură și a calității acestora, este necesar ca analiza pe care o facem să nu se limiteze numai la procentul de promovați, pentru că acesta nu ne dă decît imaginea cantității și anume cîți elevi au promovat la toate

obiectele în cadrul trimestrelor sau la finele anului. Trebuie să căutăm calea și metoda care să ne exprime și calitatea cunoștințelor și după aceea să corelăm calitatea cunoștințelor cu rezultatele cantitative. Numai în felul acesta ne-am putea declara mulțumiți cu concluziile pe care ar urma să le tragem. Metoda care ne poate ajuta este „gruparea statistică" a datelor statistice. V. I. Lenin scria în articolul cu privire la sarcinile statisticii zemstvei: „Totul depinde numai de prelucrarea acestor date excelente. Aici e greutatea principală. Aceasta este problema spinoasă a statisticii noastre a zemstvei, care este excelentă în ceea ce privește scrupulozitatea muncii și minuțiozitatea cu care se face munca" [1].

Teoria leninistă a grupărilor statistice reprezintă cea mai înaltă treaptă în folosirea statisticii la studierea fenomenelor social-economice. Mediile globale ascund caracterul fenomenului cercetat, în timp ce mediile de grupă exprimă o aplicare științifică a grupărilor și cifrelor medii. Mediile care au la bază metoda grupărilor statistice constituie unul dintre cele mai importante mijloace pentru studierea proceselor social-economice.

Folosirea grupărilor statistice ne dă posibilitatea să cunoaștem structura unei colectivități după unele caracteristici. În cazul nostru, gruparea elevilor pe medii generale la finele anului sau gruparea mediilor după mărimea lor la finele trimestrului I și al II-lea ne poate reliefa aspectul calitativ al procesului de învățămînt.

Folosim următoarea grupare la finele trimestrului I și al II-lea: numărul mediilor de 3 și 4 = rezultate slabe

5 și 6 = rezultate mediocre

7 și 8 = rezultate bune

9 și 10 = rezultate foarte bune

sau la finele anului:

Numărul elevilor cu media generală între 5—6,99 = numărul elevilor cu rezultate mediocre. Numărul elevilor cu media generală între 7—8,99 = numărul elevilor cu rezultate bune. Numărul elevilor cu media generală între 9—10 = numărul elevilor cu rezultate foarte bune.

Elevii cu rezultate slabe nu se trec, întrucît media lor generală nu se încheie la finele anului, ci după ce trec examenul de corijență.

Această grupare se poate face în cadrul școlii, începînd de la cea mai mică unitate — clasa I —, apoi pe grupe de clase (de ex. A. B. C.), pe ciclu de învățămînt (I—IV, V—VIII; IX—XII), iar în cadrul raionului se poate face centralizarea pe școli, pe ciclu de clase (I—IV; V—VIII etc.) și situația generalizatoare pe raion.

Pentru a înțelege această metodă de analiză, vom lua următoarele date, să presupunem culese de la patru licee și care înfățișează situația trimestrului I al anului școlar:

Tabelul nr. 1

ȘCOALA*	Procentul de promovați pe trimestrul I	Ordinea clasificării după procentul de promovare
1	2	3
* Școala „A"	70%	III
Școala „B"	72%	II
Școala „C"	72%	II
Școala „D"	75%	I

*) Considerăm că fiecare școală are *100* de elevi și planul de învățămînt cuprinde cîte 10 materii — respectiv 10 medii de fiecare elev

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 20, Ed. P.M.R. 1951, p. 71.

Analizînd situația celor patru școli după procentul de promovați din coloana 2 (care exprimă cantitatea), am trage concluzia că școala cu cele mai bune rezultate obținute ar fi Școala „D", pentru că are procentul de 75% promovați și deci între cele patru școli aceasta s-ar clasifica pe locul I ca fruntașă ; școlile „B" și „C" ar ocupa locul al II-lea ; iar școala „A" ar fi codașă (locul al III-lea).

Am spus însă că acest procent ascunde în structura lui medii diferite și ca atare să încercăm să analizăm rezultatele acestor școli și după indicatori de calitate, prin gruparea mediilor în : slabe, mediocre, bune și foarte bune. Pe baza acestor medii, putem stabili ca indicator de calitate „media notelor" pe școală.

Culegînd datele cu privire la volumul mediilor și la structura lor, presupunem următoarea situație, prezentată în tabelul de mai jos :

Tabelul nr. 2

ȘCOALA	Procent de promovare	Clasificarea după procent	3—4	5—6	7—8	9—10	Media calității (Media nivelului de cunoștințe)	Clasificarea după media calității
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Școala „A"	70%	III	300	100	150	450	8,50	I
Școala „B"	72%	II	280	250	270	200	7,36	II
Școala „C"	72%	II	280	300	250	170	7,13	IV
Școala „D"	75%	I	250	300	250	200	7,23	III
				950	920	1020	= 7,54	

Observăm că mediile generale pe școală, care nu sînt altceva decît medii individuale ale școlilor, prezintă diferențieri față de media 7,54 calculată pentru colectivitatea formată din promovații tuturor școlilor :

$$\left(\frac{950 \times 5{,}5 + 920 \times 7{,}5 + 1020 \times 9{,}5}{2890}\right) = 7{,}54$$

Analizînd însă distribuția mediilor de mai sus pe fiecare școală, observăm că acestea variază și anume la unele școli predomină mediocritatea (5 și 6), la altele mediile de 7 și 8, iar la altele mediile foarte bune (9 și 10).

De exemplu, la Școala „A", deși există un procent mai mic de promovați, mediile de 9 și 10 au greutate specifică mai mare decît celelalte categorii, în timp ce la Școala „D", care are un procent mai mare de promovați decît Școala „A", predomină mediocritatea.

Același lucru vom observa între cele două școli „B" și „C", care au același procent de promovați, însă mediocritatea este mai mare la Școala „C", în timp ce la școala „B" mediile bune și foarte bune sînt în număr mai mare.

Pe baza datelor grupate pe categorii de medii, putem calcula pentru fiecare școală o medie generală — deci un indicator de calitate — pe care îl putem numi „media calității" sau „media nivelului de cunoștințe" (vezi coloana 8).

De ce considerăm că aprecierea rezultatelor sub aspectul calitativ este ilustrată prin acest indicator „media calității" ? Cunoaștem prea bine că nota care se dă elevului la examinare este instrumentul de apreciere și care reflectă atît volumul, cît și calitatea cunoștințelor asimilate de elev. Conținutul notei exprimă măsurarea nivelului de cunoștințe pe

baza unei juste exigențe, care este bine să fie cît mai unitară nu numai în cadrul unei școli, ci în întreaga rețea de învățămînt, deoarece *nota* este singurul criteriu de apreciere a calității pregătirii elevului. Sistemul de apreciere neunitar și exigența diferită duc la camuflarea realității. În această analiză, noi pornim de la ideea unei notări în spiritul regulamentului și metodicilor în vigoare.

Media nivelului de cunoștințe (media calității) pe școală se calculează prin înmulțirea numărului de medii din fiecare grupă cu mijlocul intervalului grupei respective, apoi prin însumarea celor trei produse și împărțirea la numărul total al mediilor din cele trei grupe.

Exemplu : Școala „A".

Între 5—6 sînt 100 medii.

Mijlocul intervalului este 5,5 rezultat din $\frac{5+6}{2}$

$100 \times 5{,}5 = 550$ (la fel procedăm la celelalte grupe)

$150 \times 7{,}5 = 1\,125$

$450 \times 9{,}5 = 4\,275$

700 — 5 950

5 950 : 700 = 8,5 media nivelului de cunoștințe (media calității) pe școală.

La fel procedăm și la celelalte școli pentru a stabili această medie.

În cazul nostru, Școala „A", deși are procentul de promovați numai de 70%, media nivelului de cunoștințe (calității) este de 8,50 ; Școala „B" are media 7,56, Școala „C" 7,13, iar Școala „D" — care are cel mai mare procent de promovați și anume 75% — are media calității numai de 7,23.

După acest criteriu al calității, se constată că ordinea școlilor nu mai este aceeași din tabelul nr. 1, unde Școala „D" este fruntașă, ocupînd locul I, iar Școala „A" este pe locul al III-lea. De asemenea, nici Școala „C" nu mai este pe locul al II-lea împreună cu Școala „B", deoarece există diferențe între mediile de calitate ale acestora.

După acest ultim indicator, ordinea lor în ceea ce privește rezultatele calității ar fi : Școala „A" locul I, Școala „B" locul al II-lea, Școala „D" locul al III-lea și Școala „C" locul al IV-lea (vezi tabelul nr. 2, coloana 9).

Ne punem întrebarea, acum, după care dintre cei doi indicatori judecăm rezultatele procesului de învățămînt ? Primul ne arată, după cum am văzut, cîți elevi au promovat din total, deci în ce proporție se repartizează această colectivitate între cei care și-au însușit minimul de cunoștințe și cei care nu și-au însușit acest minimum, sau, în cazul analizat de noi, ne arată calitatea cunoștințelor exprimată prin gruparea mediilor elevilor promovați la finele trimestrului I sau al II-lea adică cît de ridicat este, în medie, gradul acestei însușiri.

Desigur că dacă am lua izolat aceste clasificări nu ne-ar ajuta prea mult în a ilustra situația cît mai real, ci numai o corelare între acești doi indicatori (vezi numărul de promovați și media calității) duce la obținerea unei ierarhizări juste.

O cale care ne poate ajuta să facem o ierarhizare a școlilor în asemenea cazuri ar fi următoarea :

— media generală (calitatea cunoștințelor) calculată pentru toți promovații în bloc să fie dublată (însoțită) de seria mediilor pe diferite grupe de promovați, cu repartiția procentuală a acestor grupe fixate, ținîndu-se cont în același timp și de procentul de promovați (cantitatea) ; în felul acesta putem face o clasificare a școlilor.

Pentru aceasta cunoaștem media generală calculată pe cap de elev promovat și urmează să calculăm repartiția procentuală a promovaților (mediilor pe grupe) și în felul acesta ne putem da seama care școală are rezultate mai bune.

Școala „A" are 14% medii 5 și 6 (mediocritate) 86% medii 7 și 10 (bune și foarte bune).

Școala „B" are 34% medii 5 și 66% medii 7 și 10.

Școala „C" are 42% medii 5 și 6 58% medii 7 și 10.

Școala „D" are 40% medii 5 și 6, 60% medii 7 și 10.

Deci, luîndu-se alături de media generală și procentul mediilor bune și foarte bune (7—10), putem stabili următoarea situație:

Tabelul nr. 3

Școala	Procent promovați	Media generală pe cap de elev promovat	Procentul mediilor de la 7-10	Clasificare
A	70%	8,50	86%	I
B	72%	7,36	66%	II
C	72%	7,13	58%	IV
D	75%	7,23	60%	III

Procentul mediilor (greutatea specifică) se calculează astfel:

Medii de:	5 și 6	7 și 8	9 și 10
Școala „A"	100	150	450

În total sînt 700 medii. Raportăm pe cele de 5 și 6 la total și aflăm că mediocritatea este de 14% (100 : 700×100= 14%) sau cele de la 7—10 reprezintă un procent de 86% (600 : 700 × 100 = 86%). În felul acesta stabilim pentru fiecare școală și după aceea, în funcție de mărimea mediei generale (media calității) și a procentului de medii bune și foarte bune (7—10), stabilim ordinea școlilor după calitatea rezultatelor obținute, așa cum vedem în tabelul de mai sus.

★

Pentru caracterizarea generalizată a colectivităților statistice se folosesc — așa după cum am văzut — valorile medii, cu ajutorul cărora am calculat media nivelului de cunoștințe (media de calitate). Din punct de vedere practic și al exprimării realității, după ce s-a stabilit media calității în cazul nostru, se naște problema caracterului ei tipic, adică cu cîtă exactitate caracterizează colectivitatea studiată. Caracterul tipic al mediei exprimă însăși omogenitatea colectivității. De altfel, media nu trebuie să fie rezultatul unor simple operațiuni aritmetice, ci o oglindă fidelă a realității.

Evident că valorile unei serii statistice prezintă abateri în raport cu media lor, după cum de asemenea la confruntarea — între ele — a valorilor seriei se pot ivi uneori diferențe destul de mari, iar alte ori ele pot să fie mai mult sau mai puțin uniforme.

Dacă valorile numerice ale seriei din care este calculată media nu au abateri mari de la ea, atunci se poate spune că media este o caracterizare generalizatoare a seriei, care, în acest caz, este tipică.

Așadar, pentru a ne da seama dacă *media calității*, la fiecare școală în parte, este sau nu tipică, trebuie să măsurăm variația seriei, adică să calculăm un *indice* care să ne arate cum se grupează valorile seriei în jurul mărimii medii (media calității).

Pentru ilustrarea și lămurirea celor spuse, să luăm cazul a două școli „X" și „Y", care au același procent mediu al calității cunoștințelor și anume de 7,90, însă în structură prezintă următoarea situație:

Școala „X" are 100 elevi promovați, care sînt distribuiți în felul următor:

20 elevi cu medii de 5 și 6
40 elevi cu medii de 7 și 8
40 elevi cu medii de 9 și 10, iar

Școala „Y" are tot 100 elevi promovați, care sînt distribuiți astfel:

25 elevi cu medii de 5 și 6
30 elevi cu medii de 7 și 8
45 elevi cu medii de 9 și 10

Tabelul nr. 4

Școala	Nr. notelor medii pe grupe							
	5—6	7—8	9—10	$\frac{5+6}{2} \times$ f.	$\frac{7+8}{2} \times$ f.	$\frac{9+10}{2} \times$ f.	Media calit.	
Școala „X" f_1	20	40	40	110	300	380	790	7,90
Școala „Y" f_2	25	30	45	137,5	225	427,5	790	7,90

f = frecvența (nr. notelor medii = ex. 20, 40 etc.)

Conform normelor de calcul al mediei calității arătate, se constată că deși Școala „Y" are o situație diferită în colectivitatea celor o sută de elevi, totuși media calității este tot de 7,90, așa cum are și Școala „X". Deci, media calității singură nu caracterizează în suficientă măsură o colectivitate și deci nu ne putem face o imagine clară a structurii colectivității din cauza oscilațiilor valorilor seriei. Exemplu: Școala „X" are 20 elevi cu medii între 5—6, iar Școala „Y" are 25 elevi cu aceste medii etc.

Din cauza aceasta este bine ca alături de media calității să se caute un indice care să generalizeze colectivitatea. În acest scop putem, de asemenea, să folosim în plus și o altă metodă în analiză, care ne duce la aceeași concluzie și anume să căutăm un *indice generaliza-*

Școala	Gruparea mediilor			Media calității (mecia nivelului de cunoștințe $\bar{x}$	I	II	III	I	II	III
	x_1 5 și 6	x_2 7 și 8	x_3 9 și 10		$x_1 - \bar{x}$	$x_2 - \bar{x}$	$x_3 - \bar{x}$	$(x_1 - \bar{x})^2$	$(x_2 - \bar{x})^2$	$(x_3 - \bar{x})^2$
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	f_1	f_2	f_3							
A	100	150	450	8,50	—3	—1	+1	9	1	1
B	250	270	200	7,36	—1,86	+0,14	+2,14	3,46	0,02	4,58
C	300	250	170	7,13	—1,63	+0,37	+2,37	2,66	0,14	5,62
D	300	250	200	7,23	—1,73	+0,27	+2,27	2,99	0,07	5,15

tor care să exprime oscilațiile valorilor seriei și care să arate cît de mari sînt abaterile lor față de medie. Un astfel de indice îl putem calcula prin *abaterea medie* pătratică care măsoară gradul de omogenitate în raport cu notele medii înregistrate.

Ne reîntoarcem la situația celor patru școli „A. B. C. și D". (Vezi tabelul nr. 5).

Procedeul de calcul:

După ce am calculat media calității (coloana 4), stabilim abaterile (coloanele 1, 2 și 3 față de coloana 4) în felul următor:

În coloana 1 sînt medii între 5—6; luăm jumătatea intervalului $\left(\frac{5+6}{2} = 5{,}5\right)$ pe care îl notăm cu x_1. Facem diferența între x_1 și $\bar{x}$. În cazul nostru 5,5—8,5 = —3 (abaterea). Acum ridicăm la patrat abaterea, deci pe (—3), și ne dă 9 (coloana 8) și în felul acesta continuăm și în coloanele 9 și 10 pentru fiecare școală în parte.

Înmulțim fiecare abatere (coloanele 11, 12 și 13) cu (f), adică cu valorile din coloanele 1, 2 și 3, și ne dă totalurile din coloanele 11, 12 și 13.

Facem totalul (coloana 14) pe care îl împărțim la $f_1 + f_2 + f_3$, adică la totalul coloanelor $1 + 2 + 3$ și aflăm cîtul. Extragem rădăcina ($\sqrt{\ }$) așa cum vedem în coloana 14 și apoi stabilim coeficientul de variație (coloana 15).

Cu cît acest coeficient de variație este mai mare, el arată că colectivitatea este eterogenă, în cazul nostru că la Școala „A" cele mai multe note sînt cele foarte bune și deci dispersia este foarte diferită între cele mediocre, bune și foarte bune.

La Școala „B", unde coeficientul de variație este cel mai mic (15,30), se vede o omogenizare a variațiilor, adică numărul de medii de 5 și 6, 7 și 8 și 9 și 10 nu variază prea mult, fapt care în cazul procesului de învățămînt nu este de loc pozitiv.

Toate aceste metode pe care le-am folosit în analiza calității *ne demonstrează cu temeinicie greșeala ce se face atunci cînd se trag concluzii pe baza procentului de promovați, fie că este vorba de încheierea unui trimestru, fie că ne referim la încheierea anului școlar.*

Tabelul nr. 5

I	II	III		Coeficient de variație
$(x_1 - \bar{x})^2 \cdot f_1$	$(x_2 - \bar{x})^2 f_2$	$(x_3 - \bar{x})^2 f_3$	$\sqrt{\frac{I + II + III}{x_1 + x_2 + x_3}}$	C. v.
11	12	13	14	15
$9 \times 100 = 900$	$1 \times 150 = 150$	$1 \times 450 = 450$	$\sqrt{\frac{1500}{700}} = 1{,}58$	$\frac{1{,}58}{8{,}52} \cdot 100 = 18{,}50$
$1{,}86 \times 250 = 465$	$0{,}14 \times 270 = 37{,}80$	$2{,}14 \times 200 = 428$	$\sqrt{\frac{930{,}80}{720}} = 1{,}13$	$\frac{1{,}13}{7{,}36} \cdot 100 = 15{,}30$
$1{,}63 \times 300 = 489$	$0{,}37 \times 250 = 92{,}50$	$2{,}37 \times 170 = 402{,}90$	$\sqrt{\frac{984{,}40}{720}} = 1{,}16$	$\frac{1{,}16}{7{,}13} \cdot 100 = 16{,}26$
$1{,}73 \times 300 = 519$	$0{,}27 \times 250 = 67{,}50$	$2{,}27 \times 200 = 454$	$\sqrt{\frac{1050{,}50}{750}} = 1{,}18$	$\frac{1{,}18}{7{,}23} \cdot 100 = 16{,}23$

Tabelul nr. 6

Rezultatele la învățătură pe clase individuale și pe grupe de clase paralele la finele trimestrului I (al II-lea sau la fine de an)

Clasa	Nr. elevilor la începutul anului școlar	Nr. elevilor la finele trimestrului (anului)	Nr. elevilor cu situația încheiată	Rezultatele obținute:							Obsesvații
				Promovați		Corijenți			Repetenți		
					%	1 obiect	2 obiecte	Total %		%	
I A I B Total cl. I											
II A II B II C Total cl. II											
III A III B Total cl. III											
IV A IV B Total cl IV											
Total cl. I-IV											
V A V B Total cl. V											
Total cl VI Total cl. VII Total cl. VIII											
Total cl. V-VIII											
Total cl. IX Total cl. X Total cl. XI Total cl. XII											
Total cl. IX-XII											

Tabelul nr. 7

Cuprinzînd rezultatele pe cicluri de clase și pe școală

Ciclul	Nr. elevilor la început de an	Nr. elevilor la finele trimestrului	Nr. elevilor cu situația încheiată	Rezultatele obținute				Obs.
				Promovați	Corijenți	Repetenți		
				%	%	%		
I — IV	182	182	181	171 — 95%	6 3%	4	2%	
V — VIII	195	192	192	133 — 69%	40 21%	19	10%	
IX — XII	1256	1256	1250	902 — 72%	247 20%	106	8%	
Total pe școală	1633	1630	1623	1206 — 74%	293 18%	129	8%	

Tabelul nr. 8

Gruparea mediilor pe cicluri de clase și pe școală pe trimestrul _____ (se trimite secției de învățămînt).

Ciclul	Număr de medii:				
	Sub 5 (3 și 4)	5 și 6*)	7 și 8	9 și 10	Observații
I — IV	24	224	507	207	
V — VIII	140	912	708	448	
IX — XII	757	7629	6254	2995	
Pe școală	921	8765	7469	3650	

* Mediocritatea este mare, atît pe cicluri, cît și pe școală.

Tabelul nr. 8 bis

Gruparea elevilor promovați la finele anului pe grupe de medii (se trimite secției de învățămînt)

Ciclul	Nr. elevi cu medii generale între:			Observații
	5—6,99	7—8,99	9—10	
I — IV	150	320	250	
V — VIII	110	370	115	
IX — XII	280	315	110	
Pe școală	540	1005	455	

★

Culegerea datelor statistice și analiza acestora.

S-ar părea că această analiză este prea complicată, necesitînd mult timp pentru culegerea datelor statistice.

Nu trebuie să ne sperie operația de culegere a notelor, pentru că ne vom folosi de instrumente ușor de mînuit și anume de tabelul statistic, procedînd în felul următor:

1. Dăm fiecărui diriginte să completeze o fișe cu datele respective pe care le ia din catalogul clasei (vezi modelul anexat la sfîrșitul articolului).

2. Conducerea școlii completează tabelul nr. 6, care servește în cadrul școlii la analiza situației, pe clase individuale (paralele) și pe grupe de clase, datele luîndu-se din fișa fiecărei clase.

În cadrul școlii, cu ajutorul acestui tabel, pot fi scoase în evidență clasele fruntașe, precum și cele codașe, dîndu-ne în același timp posibilitatea să analizăm rezultatele și pe grupe de clase (toate clasele paralele laolaltă, exemplu cl. I, II ... IX etc.).

3. Cu datele din tabelul nr. 6, completăm tabelul nr. 7, care prezintă rezultatele pe cicluri (I—IV; V—VIII; IX—XII) și pe întreaga școală și care se trimite secției de învățămînt.

4. Tot cu ajutorul fișei se completează tabelul nr. 8 — gruparea mediilor — valabil pentru tr. I și al II-lea, iar pentru analiza la finele anului se face „gruparea" numărului de elevi pe grupe de medii. Gruparea trebuie să se facă pe cicluri și pe total. Ca exemplu dăm tabelul nr. 8.

În cazul că analizăm situația la finele anului, atunci grupăm elevii promovați după medie. (Vezi tabelul nr. 8 bis).

Totalul elevilor pe școală este de 2 300, din care 2 000 promovați, iar restul corijenți și repetenți.

Acestea sînt principalele tabele care ne servesc în analiza rezultatelor la învățătură atît în cadrul școlii, cît și pentru centralizare pe raion, în același scop — analiza.

În cadrul școlii însă, analiza poate îmbrăca o formă multilaterală, cu scopul de a descoperi sursa lipsurilor, ajungîndu-se pînă la unitate (elev, profesor, obiect de studiu etc.), urmînd să se ia apoi măsurile corespunzătoare (sprijin individual, consultații, meditații, legătura cu familia etc.). Spre exemplu, numai pe baza tabelelor mai sus-menționate se analizează rezultatele legate de cantitate și calitate, însă dacă vrem să cunoaștem cauzele care au determinat aceste rezultate urmează să analizăm

Tabelul nr. 9

Corijenți pe obiecte (pe clase paralele)

Clasa	Limba română	Matematica	Fizica	Chimia	Istoria	Geografia	Limba străină	etc.	etc.
VIII A	6	6	2	3	1	1	3	—	—
B	4	1	2	1	1	2	2	—	—
C	4	5	—	2	—	1	3	—	—
D	2	5	4	2	2	—	4	—	—
	16	17	8	8	4	4	12		

corijenții pe obiecte, pe clase paralele, pe grupe de clase și cicluri și pe școală, conform tabelului nr. 9 și 10.

Totalul tabelului indică situația grupei pe clase. Datele se extrag din fișa anexată.

Cu ajutorul acestor tabele individuale pe clase paralele, alcătuim un tabel centralizator (nr. 11), care cuprinde situația pe cicluri, iar totalul reprezintă situația pe școală.

Tabelele nr. 10 și 11 ne ajută să cunoaștem la care dintre obiectele de studii sînt cei mai mulți corijenți, așa cum se vede din tabelul respectiv.

Cunoscînd obiectele cu cei mai mulți corijenți, se poate analiza munca profesorului sau profesorilor — dacă sînt mai mulți — care predau aceeași disciplină, putîndu-se stabili astfel cauzele care au determinat situația respectivă, așa cum se vede din tabelul nr. 11. De aici constatăm că cei mai mulți corijenți sînt la matematică, geografie, fizică și limbi străine.

Deci, avînd aceste indicații, vom analiza numărul de corijenți pe cadre didactice. Știm că același obiect de studiu, în cadrul unei școli, poate fi predat de unul sau mai mulți profesori și, de aceea, este necesar să cunoaștem la care dintre profesori sînt cei mai mulți corijenți.

Tabelul nr. 10

Situația corijenților pe obiecte, pe cicluri și pe școală (se trimite și secției de învățămînt)

Clasa	Limba română	Matematica	Fizica	Chimia	Naturale	Geografia	Istoria	Limba rusă	Limba latină	Limba franceză	Desenul	Muzica	Educația fizică	Lucrări practice
V	5	10	—	—	3	4	5	2	—	4	4	1	1	—
*VI$_2$	2	9	5	—	5	7	3	3	—	6	4	—	1	1
VII$_2$	3	10	4	6	4	6	4	2	—	2	3	2	2	—
VIII	5	10	5	1	2	6	3	2	—	2	4	1	—	—
Total V—VIII	15	39	14	7	14	23	15	9	—	14	15	4	4	1
IX	6	6	3	4	1	4	2	2	2	3	5	1	2	1
X$_2$	8	9	4	4	3	—	2	3	3	3	3	—	—	1
XI$_2$	2	5	3	3	2	4	1	1	1	2	3	—	—	1
XII	2	4	5	2	1	—	2	—	—	—	—	—	—	—
Total IX—XII	18	24	15	13	7	8	7	6	6	8	11	1	2	3
Total V—XII	33	63	29	20	21	31	22	15	6	22	26	5	6	4

*) Indicele exprimă numărul de clase paralele.

Spre exemplu la matematică, la clasele V—VIII, predă profesorul M. N., care are în medie pe clasă $\frac{39}{6} = 6{,}5$ corijenți, iar la clasele IX—XII predau profesorii A. C. și N. G., primul la clasele IX, și X și al doilea la clasele XI și XII. Calculînd media de corijenți pentru profesorul A. C., constatăm $\left(\frac{15}{3}=5\right)$ că în medie pe clase are 5 elevi corijenți, iar pentru profesorul N. G., care are un număr de 9 corijenți la trei clase, media va fi de $\frac{9}{3} = 3$ elevi corijenți.

Numărul mediu ne ajută să cunoaștem gradul de exigență, metodele de lucru ale profesorului, experiența în predare etc., sesizînd conducerea școlii spre care profesor să-și intensifice asistențele la ore.

Tabelul nr. 11

Obiectele care au numărul mediu mare de corijenți

Numele și prenumele profesorului	Obiectul de studiu	Nr. mediu de corijenți	Clasele*)	Observații
M. N.	Matematica	6,5	V^{10}; VI A^4; VI B^5; VII A^4; VII B^6; VII^{10}	
A. C.	„	5	IX^6; X A^4; X B^5	
N. G.	„	3	XI A^2; XI B^3; XII^4	
.....	Fizica	.....	.....	

*) Exponentul indică numărul de corijenți la obiectul respectiv pe clase. Ex. V^{10} înseamnă că la clasa a V-a sînt 10 elevi corijenți la matematică.

Analiza dinamicii rezultatelor

Rezultatele obținute la învățătură pot fi analizate nu numai sub aspectul lor static, ci și în dinamica lor, în felul următor:

Trimestrul al II-lea al unui an școlar se analizează în comparație cu trimestrul I al aceluiași an școlar, stabilindu-se de asemenea creșterile sau scăderile respective.

Exemplu:

Rezultatele trimestrului al II-lea 1962/1963 față de trimestrul I 1962/1963 și față de trimestrul al II-lea 1961/1962

Trimestrul a' I'-lea 1962—1963				Trimestrul I 1962—1963				Trimestrul al II-lea 1961—1962			
Nr. elevi	Promovați	Corijenți	Repetenți	Nr. elevi	Promovați	Corijenți	Repetenți	Nr. elevi	Promovați	Corijenți	Repetenți
1 200	82%	12%	6%	1 210	75%	17%	8%	1 180	80%	14%	6%

Analizînd dinamica trimestrului al II-lea al anului 1962/1963 față de trimestrul I al aceluiași an și de trimestrul al II-lea al anului precedent, constată progrese la toți indicatorii (numărul promovaților în creștere, iar numărul corijenților și repetenților în descreștere).

Analiza situației pe trimestre sau fine de an, cît și dinamica acesteia se pot face fie pe școală, fie pe elevi, utemiști,

pionieri etc. și așa mai departe pe raion, regiune etc.

Nu este rău dacă se urmărește în mod deosebit și dinamica mediocrității, care constituie o problemă destul de importantă pentru ridicarea nivelului de cunoștințe. Un proces normal — ca rezultat al eforturilor cadrelor didactice și elevilor — ar trebui să prezinte deplasări structurale de la grupa celor rămași în urmă către mediocritate și de la mediocritate către grupa elevilor buni și foarte buni, așa încît deplasările de la mediocritate către buni și foarte buni să fie superioare deplasărilor de la cei rămași în urmă, spre a nu mări procentul de mediocritate. De exemplu :

	Medii		
	sub 5	de 5 și 6	de la 7 la 10
Trimestrul I	8%	40%	52%
Trimestrul al II-lea	5%	30%	65%

Deci, de la elevii rămași în urmă un procent de 3% a trecut spre grupa mediocrității, iar de la această grupă un procent de 13% a trecut la grupa buni și foarte buni, scăzînd astfel mediocritatea.

Folosind instrumentele pe care le avem la îndemînă (tabelele statistice), precum și metodele expuse, putem trage concluzii temeinice asupra procesului de învățămînt, urmînd ca măsurile luate să corecteze tocmai ceea ce a scos negativ analiza multilaterală, conducîndu-ne astfel la o eficiență sporită a muncii.

Prof. VICTOR GRIGORESCU

ANEXĂ :

Școala nr. . . . . DIRIGINTE . . . . . .
Fișa clasei . . . . . .

1. Nr. elevilor înscriși la începutul anului . . . . . .
2. Nr. elevilor rămași la finele trimestrului I (II) (fine de an) . . . . . .
3. Nr. elevilor cu situația încheiată la învățătură la finele trimestrului (fine de an). . . . . .
4. Nr. elevilor care au obținut note de trecere la toate obiectele. . . . . procentul față de pct. 3 . . . . . .
5. Nr. elevilor care n-au obținut note de trecere la finele trim. . . . . din care :

— la 1 obiect . . . . . elevi . . . . . procent . . . . .
— la 2 obiecte . . . . . elevi . . . . . procent . . . . .
— la 3 și mai multe obiecte . . . . elevi . . . .procent . . . . . .

6. Elevi fruntași la învățătură (nominal) . . . . .
7. Elevi codași la învățătură (nominal) . . . . .
8. Elevi cu abateri serioase de la disciplină (nominal) . . . . .
9. Corijenți pe materii . . . . . .

58.

Numele profesorului	Nr. corijenți	Numele profesorului	Nr. corijenți
Limba română (Ionescu I.)		Matematica	
Istoria		Aritmetica	
Economia politică		Fizica	
Sect. Științe		Chimia	
Logica Psihologia		Șt. Naturale	
Limba rusă		Lucrări practice	
Limba franceză		Geologia	
Limba latină		Geografia	
Muzica		Desenul	
Tehnologia		Educația fizică	

10. Mediile obținute de elevii promovați la toate obiectele:

— Cîte medii de 5 . . . . . .
— Cîte medii de 6 . . . . . .
— Cîte medii de 7 . . . . . .
— Cîte medii de 8 . . . . . .
— Cîte medii de 9 . . . . . .
— Cîte medii de 10 . . . . . .

11. Situația corelată între timestrul I cu trimestrul al II-lea (situația reală a rezultatelor)

— Cîți promovați în ambele trimestre . . . . . .
— Cîți corijenți la 1 obiect . . . . . .
— Cîți corijenți la 2 obiecte . . . . . .
— Cîți corijenți la mai multe obiecte . . . . . .

Situația uteciștilor și pionierilor

Nr. uteciștilor (pionierilor) în clasă . . . . . .
Nr. uteciștilor cu note de trecere . . . . . .
Nr. uteciștilor cu note slabe . . . . . .
Nr uteciștilor corijenți la 1 obiect . . . . . .
Nr. uteciștilor corijenți la 2 obiecte . . . . . .
Nr. uteciștilor corijenți de la 3 obiecte în sus . . . . . .

Diriginte

DE PESTE HOTARE

PEDAGOGI SOVIETICI DESPRE METODICA EXPERIMENTĂRII INSTRUIRII PROGRAMATE

Eficiența instruirii programate, ca și a celei tradiționale de altfel, depinde de o serie de factori (calitatea materialelor programate, durata activității, pregătirea anterioară a elevilor pentru munca independentă etc.). Pentru a se putea determina locul și rolul fiecărui factor, precum și interdependența dintre ei în procesul unei instruiri eficiente, sînt necesare unele experimente cu un obiect mai limitat și cercetări complexe, dar cu o problematică bine definită și delimitată.

Organizarea unor asemenea cercetări pune în fața pedagogului-cercetător o serie de probleme — nu dintre cele mai simple — privind metodica folosită. De aceea, experiența în acest domeniu a unor pedagogi sovietici prezintă un interes incontestabil.

În articolul intitulat *Organizarea verificării experimentale a metodicii instruirii programate* [1], autorii I. A. Ilina și I. T. Ogorodnikov precizează că, în experimentarea problemelor legate de instruirea programată, pot fi folosite cu succes atît formele experimentului natural, cît și ale experimentului de laborator. Se pune doar problema de a folosi forma potrivită la locul potrivit. Ea se rezolvă în funcție de gradul în care este deja studiată fiecare problemă parțială, de măsura în care a fost elaborată, de calitatea materialelor programate — experimentate și chiar de specificul obiectului de învățămînt la care se aplică instruirea programată. În acest sens, autorii citați mai sus, deosebesc mai multe etape în munca de cercetare:

1. Etapa experimentului de orientare, care are drept scop verificarea prealabilă a mijloacelor și condițiilor instruirii programate. Această etapă permite să se obțină primele date privind rolul și locul programării în lecție, durata aproximativă a acestei activități la elevi de diferite vîrste, timpul și formele activității profesorului la lecție, calitățile și defectele materialelor programate. În această etapă, experimentul se desfășoară fără clasă de control, încît în acest stadiu ar fi încă foarte greu să se stabilească condițiile constante și variabile ale desfășurării lui.

2. În etapa a II-a, atenția se concentrează asupra elaborării materialelor programate și asupra organizării și verificării lor experimentale. Ținînd seama de caracterul dificil al sarcinilor puse de această etapă de cercetare, ne vom opri pe scurt asupra fiecăreia dintre ele:

---

[1] Vezi „Sovetskaia pedagoghika", nr. 2, 1965.

a. Elaborarea materialelor programate presupune rezolvarea unui întreg complex de probleme, dintre care multe necesită un studiu îndelungat și minuțios. Pentru ilustrarea acestor probleme, ne vom referi la experiența cercetătorilor de la sectorul metodicii predării matematicii al Institutului de cercetări pedagogice din Kiev [2].

În primul rînd, trebuie determinat conținutul materialului de studiu. În acest scop, se analizează structura logică a capitolelor ce urmează să fie programate, se aleg noțiunile centrale de bază, se aleg exemplele, exercițiile, temele lucrărilor practice și ale celor de control cu ajutorul cărora urmează să se realizeze sarcinile instructiv-educative stabilite. Se stabilește de asemenea dacă materialul va fi expus liniar sau concentric, se stabilesc problemele ce trebuie repetate, partea de material ce va fi expusă de către profesor și partea care va fi studiată independent de către elevi, modul în care se va asigura însușirea conștientă și trainică a noțiunilor de bază.

Se stabilește apoi modul de dozare a materialului, adică volumul secvențelor de informație. De volumul secvențelor prin care elevul percepe și își însușește materialul depind progresele realizate de el la învățătură. Dacă secvențele de informație sînt foarte mici, pot să se piardă particularitățile structurale ale materialului de studiu și posibilitatea fundamentării logice și a motivării practice a raționamentelor. În același timp, secvențele mari de informație sînt greu însușite de către elevi, încetinesc ritmul învățării, dau naștere la nedumeriri și ca urmare scade interesul față de învățătură. Apare deci necesitatea determinării volumului optim de informație într-o secvență care, după cît se pare, va fi diferită în programele elaborate pentru elevi de diferite vîrste și la diferite discipline. De aceea acest volum poate fi determinat numai pe cale experimentală.

Urmează determinarea sistemului de acțiuni ale elevului. În procesul instruirii programate, elevul acționează tot timpul activ: răspunde la întrebări, rezolvă probleme și exerciții, desenează grafice și diferite scheme, transformă expresii matematice, controlează justețea răspunsurilor formulate de el însuși etc. Toate aceste forme de activitate a elevului trebuie să asigure dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă, să individualizeze ajutorul concret dat de profesor, să asigure activitatea continuă a elevului, însușirea la un nivel corespunzător a materialului de studiu, să educe spiritul de observație, priceperea de a concentra atenția asupra esențialului, de a compara, de a analiza și de a sistematiza, să dezvolte gîndirea elevului.

Astfel, prin sistemul programat de probleme și întrebări se realizează conducerea activității de învățare.

Rolul instructiv al întrebărilor este destul de variat. Astfel, cu ajutorul lor pot fi subliniate anumite laturi ale noțiunii; sînt și întrebări ale căror răspunsuri caracterizează gradul înțelegerii de către elev a întregii probleme dezbătute etc. Funcțiile instructiv-educative ale întrebărilor și locul lor necesită însă cercetări experimentale.

Trebuie stabilit, apoi, locul și rolul răspunsurilor în materialul programat. Se dau răspunsuri gata formulate la alegere și putem cere formularea lor de către elev.

Procesul instructiv este un proces dinamic, în care predomină legăturile în-

[2] I. F. Teslenko, *Metodika eksperimentalnoi proverki programmirovannih posobii po matematike dlă srednei şkoli*, Kiev. 1964.

formaționale (de la profesor la elev și înapoi) și de aceea acest proces are un caracter stohastic, adică trecerea de la necunoaștere la cunoaștere nu este uniformă. Deci, pentru ca elevul să înțeleagă noțiunile, putem merge pe diverse căi, folosind diferite metode și procedee, alegînd exemple și exerciții diferite atît calitativ, cît și cantitativ. Printre aceste căi diferite desigur că există una care duce la cele mai bune rezultate și deci apare sarcina determinării acesteia. Pentru determinarea ei sînt necesare cercetări experimentale privind cantitatea optimă de exerciții, frecvența optimă a repetării materialului, varierea optimă a unor noțiuni etc.

Rezolvarea justă a problemelor enumerate permite să ne apropiem de elaborarea unor programe care să asigure însușirea de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor la un înalt nivel.

b. În această etapă, în vederea verificării experimentale a programelor, se folosește mai ales experimentul de laborator, la început, apoi experimentul natural, utilizîndu-se de data aceasta clase experimentale și de control.

Pentru efectuarea oricărui experiment comparativ trebuie determinate condițiile constante și cele variabile ale desfășurării lui. În experimentele privitoare la instruirea programată, componența clasei, profesorul, materialul de studiu, condițiile de muncă, constituie condițiile constante, iar calitatea materialului programat în comparație cu cea a manualului tradițional poate fi considerată drept condiție variabilă.

Condițiile constante ale experimentului trebuie omogenizate în clasele experimentale și de control. În acest scop, se face caracterizarea generală a dezvoltării elevilor cu care se lucrează, a succesului lor la învățătură. De asemenea, se studiază în prealabil munca profesorului, sistemul metodic folosit de el și rezultatele obținute.

Condițiile variabile (experimentale) trebuie strict determinate încît să devină comparabile cu condițiile analoage din clasele sau din grupele de control.

Experimentul natural poate avea inițial un caracter constatativ, efectuat cu scopul de a verifica prezența acelor cunoștințe, priceperi și deprinderi care sînt necesare în vederea însușirii temei noi. Dacă rezultatele acestui experiment constatativ vor fi pozitive, se poate trece la experimentul instructiv. Dacă se constată că elevii au anumite lipsuri în domeniul respectiv, se organizează repetarea cunoștințelor care ne interesează, asigurîndu-se astfel însușirea lor. De asemenea, trebuie să acordăm timp și pentru dobîndirea metodelor de muncă independentă cu materialul programat.

În cazurile în care se programează un material complex, care impune restructurarea materialului și noi indicații metodice, experimentele din această etapă pot fi desfășurate în mai multe clase, iar cînd avem certitudinea obținerii unor rezultate pozitive, chiar în mai multe școli.

3. După încheierea tuturor formelor de verificare experimentală, începe o nouă etapă de muncă, al cărei scop este de a lămuri cum pot fi folosite materialele programate, în școala de masă. În această etapă, trebuie să fie instruite amănunțit cadrele didactice care participă la verificarea în masă a programelor sau să le fie pus la dispoziție un îndrumător metodic special care să „programeze" activitatea profesorului.

Ținem să subliniem că în determinarea aproximativă a etapelor muncii de cercetare în domeniul instruirii programate, desigur că nu toate colectivele de cercetare care se ocupă de o asemenea temă trebuie să parcurgă obligatoriu calea expusă în această prezentare.

ECATERINA CSENGERI

PROBLEME ACTUALE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DE CULTURĂ GENERALĂ DIN ȚĂRILE NORDICE

În anii de după război, și mai ales în ultimul deceniu, în cele mai multe țări capitaliste problemele organizării și conținutului învățămîntului au devenit obiectul unor vii și ample discuții impuse în special de noile cerințe ale vieții moderne și de intensificarea luptei forțelor progresiste ale societății — în fruntea cărora merg partidele de avangardă ale clasei muncitoare — pentru democratizarea sistemului de învățămînt și îmbunătățirea educației și instrucției tineretului.

A devenit din ce în ce mai stringentă necesitatea înfăptuirii unor reforme școlare menite să revizuiască multe teze și principii tradiționale ale pedagogiei burgheze, să înlăture deficiențele vechilor sisteme de învățămînt, deficiențe incompatibile cu condițiile și exigențele societății contemporane.

Sistemele de învățămînt din țările nordice ale Europei — Suedia, Norvegia, Danemarca, Finlanda și Islanda — caracterizate prin trăsături proprii învățămîntului din majoritatea țărilor capitaliste, sînt cuprinse și ele într-un larg proces de transformare și de reorganizare la toate nivelele.

Elaborarea reformelor școlare pe care guvernele acestor țări s-au văzut nevoite să le întreprindă este opera celor mai diferite cercuri ale opiniei publice — reprezentanți ai școlii, specialiști din diverse domenii de activitate, oameni de știință, reprezentanți ai industriei, comerțului, politicieni etc. Printre aceștia există unii care mai cred că viciile societății în care trăiesc ar putea fi remediate cu ajutorul școlii, sperînd că prin desființarea mozaicului de tipuri de școli, prin introducerea diferențierii învățămîntului și a altor măsuri se va înlătura inegalitatea economică, socială și culturală a membrilor societății.

Reformele privitoare la învățămîntul de cultură generală — de care ne vom ocupa în acest articol — au la bază ideea comună că pentru a da posibilitatea tineretului să profite din plin de o pregătire profesională superioară și pentru ca, în general, învățămîntul să răspundă dezvoltării sociale este necesară prelungirea cît mai grabnică a școlarității obligatorii de la 7—8 ani la 9—10 ani și constituirea unui sistem de învățămînt în care să se pornească de la o „bază comună" și să se continue cu un învățămînt multilateral și diferențiat, în funcție de criterii pedagogice. Baza comună trebuie s-o formeze școala obligatorie, cu adevărat unică pentru toți cetățenii.

O altă caracteristică a reformelor ce privesc școala de cultură generală din țările nordice este aceea că ele exprimă tendința de a șterge pe cît posibil barierele între diferitele tipuri de școli aparținînd învățămîntului obligatoriu și ciclului I al învățămîntului secundar, astfel încît elevii să poată continua fără dificultăți studiul în direcția aleasă sau să poată trece ușor la un alt profil. Reorganizarea actuală a învățămîntului de cultură generală este considerată de o serie de pedagogi și sociologi din țările respective drept un mijloc important de „atenuare" a selecției copiilor după înzestrarea lor, precum și a selecției după criteriul de clasă înfăptuite în prezent pe diverse căi.

Reforma școlii obligatorii din *Suedia* are ca scop înlocuirea sistemului dualist al învățămîntului primar și al celui secundar incomplet (respectiv a școlii „populare" și a celei „reale") — care, deși se dublează unul pe altul, oferă totuși perspective mult diferite — cu un sistem școlar unic în ce privește orga-

nizarea și conducerea. Vechea structură a învățămîntului de cultură generală limitează — așa cum arată sociologul suedez, prof. E. Dolstrem — accesul la învățămînt al copiilor proveniți din unele pături sociale. Fiii clasei muncitoare, arată el, reprezintă 14% din totalul elevilor de liceu, deși această clasă formează peste 50% din populația Suediei.

În 1950, parlamentul suedez a adoptat hotărîrea creării școlii unice obligatorii de 9 ani, iar în 1962 — în urma rezultatelor obținute de școlile care au funcționat cu titlu experimental — s-a hotărît generalizarea acestui învățămînt, care se va încheia în 1972.

Noua școală este constituită din trei cicluri a cîte trei ani: în primele două — inferior și mijlociu — predarea se face după planuri de învățămînt și programe unice, iar în ciclul al treilea — cel superior — se introduce o diferențiere treptată a învățămîntului, care însă nu depășește planul și programele școlii unice. În clasa a VII-a, pe lîngă materiile obligatorii pentru toți, se introduc și obiecte la libera alegere, oferindu-se astfel elevilor posibilitatea de a îmbrățișa o orientare mai pronunțat teoretică (prin studiul unei a doua limbi străine), sau, dimpotrivă, mai practică (prin studiul unor obiecte corespunzătoare), însă pentru materiile respective se acordă puține ore pe săptămînă. Adevărata alegere a unei orientări se face în clasa a IX-a, unde se creează 9 secții: 5 cu profil teoretic — secția teoretică (pregătitoare pentru liceu), umanistă, tehnică, comercial-teoretică și social-economică —, 4 cu profil practic — secția tehnică practică, comercial-practică, practică generală, tehnică menajeră. Pentru a-i ajuta pe elevi în alegerea secției, în clasa a VIII-a s-a introdus un curs de orientare profesională și, deocamdată cu titlu experimental, un stagiu practic de trei săptămîni, care s-a dovedit deosebit de important din punct de vedere pedagogic.

Trebuie să arătăm că în Suedia se caută în mod deliberat să se evite specializarea, profesionalizarea timpurie, caracteristică vechiului sistem de învățămînt.

Unele din deficiențele sistemului de învățămînt din *Danemarca* urmau să fie remediate prin reforma școlară din 1958, care este în curs de aplicare și conferă școlii daneze o nouă structură, menită să deschidă posibilități egale elevilor din mediul rural cu ale populației școlare de la orașe, să înlăture orientarea profesională prea decisivă la vîrsta de 11—12 ani, așa cum se întîmpla în vechea școală, să realizeze o mai bună instruire de cultură generală a elevilor din toate tipurile de școli, să creeze un echilibru între școlile „cu examen" și cele „fără examen" care, deși urmează imediat învățămîntului primar, dau drepturi și perspective foarte diferite, ceea ce creează multe nemulțumiri și reale dificultăți în organizarea învățămîntului.

Conform legii privitoare la reformă, obligativitatea școlară în Danemarca s-a prelungit la 9 ani. Dar absolvenții a 7 clase se pot retrage sau pot trece, pe baza unui examen, într-un tip nou de școală cu o durată de trei ani — realskoler —, cu condiția ca în ultimele două clase ale școlii primare să fi studiat două limbi străine și matematica și, în afară de aceasta, să posede o caracterizare de la profesori că sînt capabili să urmeze cursurile acestei școli. Elevii care absolvă cu note bune primii doi ani ai școlii reale pot intra în liceu, iar ceilalți continuă anul al treilea, după care au deschis drumul spre o profesiune. Reforma respectivă se aplică atît în școlile urbane, cît și în cele rurale. În clasa a VIII-a a școlii obligatorii, elevilor danezi li se oferă posibilitatea unei oarecare alegeri între orientarea de cultură generală și cea profesională. După preferință, ei se pot ocupa mai mult de artizanat, menaj sau de lucrări de birou, fără însă să pri-

mească o pregătire profesională propriu-zisă, aceasta urmînd să se facă la un alt nivel decît cel al învățămîntului obligatoriu.

În cadrul reformei învățămîntului obligatoriu din *Norvegia*, învățămînt care din 1958 a dobîndit durata de 9 ani, se desfășoară o experiență interesantă, constînd în organizarea ultimilor 2—3 ani de învățămînt în cadrul unor școli așa-numite „polivalente" (linjedelt ungdomskole). Acestea tind să combine studiile primare complementare cu școala „reală" (care în actualul sistem aparține ciclului I al învățămîntului secundar). Disciplinele prevăzute pentru noua școală sînt cele ce figurează de obicei în planurile învățămîntului general din orice țară europeană, dar se urmărește extinderea culturii generale și acordarea unei atenții deosebite dezvoltării artistice și muncii de creație a elevilor. Școlile polivalente experimentale cuprind 2 secții: secția de învățămînt general și clasic, care deschide perspectiva continuării studiilor în gimnaziu (liceu) și secția de învățămînt general și preprofesional, care conduce la pregătirea profesională. Această a doua secție dă elevilor din ultimul an o oarecare specializare, ei avînd posibilitatea să-și aleagă unele materii potrivit gusturilor și aptitudinilor: artizanat, agricultură, probleme comerciale, menaj etc.

Orientarea „psihologică" și „profesională" joacă în noua școală norvegiană un rol foarte important. Realizată în cadrul unui învățămînt comun pentru toți elevii și îmbinată cu o anumită pregătire preprofesională, orientarea profesională va da tinerilor posibilitatea să facă studii mai adaptate aptitudinilor, intereselor și nevoilor lor individuale.

Trebuie să arătăm că orientarea profesională a elevilor norvegieni nu este un fenomen nou și nici caracteristic numai școlii polivalente. În această țară, serviciile de orientare profesională au luat în perioada postbelică o dezvoltare deosebită, fiind asigurate de „Direcția muncii". Prin așa-numiții „maîtres" și „orienteurs", care fac turnee în școli, elevii din ultimul an al învățămîntului primar sînt informați asupra posibilităților de plasare în diferite meserii și asupra pregătirii cerute de fiecare dintre ele.

Și în *Finlanda* sistemul de învățămînt este în plină reorganizare. În această țară învățămîntul primar obligatoriu se realizează în școala primară propriu-zisă de 6 ani și în școala civică de 2 ani. Legea din iulie 1962 prelungește cu încă un an durata școlilor civice.

În școala primară propriu-zisă toți elevii învață aceleași discipline, în școala civică ei își pot alege secțiile tehnică, comercială, tehnică-mecanică, lucrul manual și gospodăria (școlile din mediul rural au profil agricol), iar după absolvire pot intra în diferite școli profesionale și de meserii.

Pe lîngă aceasta, legea din 1962, prevede organizarea unui prim ciclu de învățămînt secundar cu o durată fie de 5 ani — și în acest caz se primesc absolvenți a 4 clase primare — fie de 3—4 ani — și atunci candidații trebuie să fie absolvenți ai școlii primare propriu-zise de 6 ani. Acest prim ciclu care poartă denumirea de „învățămînt paralel" poate fi comparat, după unii autori, cu primele clase de liceu din Franța și este în plină organizare.

Pe baza rezultatelor obținute în ciclul I, elevii pot continua studiile în ciclul al II-lea sau pot intra în diferite școli profesionale. În ultima clasă se introduce 1 oră pe săptămînă de orientare profesională.

Nici în Finlanda sistemul de învățămînt nu este încă unificat. De fapt, funcționează concomitent două sisteme — unul care cuprinde majoritatea populației școlare, oferindu-i posibilitatea pregătirii pentru ocupații legate de munca fizică, altul pentru o minoritate înstărită (nici

ciclul I al învățămîntului secundar nu este gratuit) și privilegiată căreia îi deschide perspectiva muncii intelectuale.

Pregătirea pentru munca fizică în școala populară finlandeză se realizează printr-un sistem întreg de discipline și de lucrări practice care, împreună cu desenul tehnic, ocupă circa 1/2 din timpul de studiu. Începînd din clasa I se învață o serie de obiecte, ca lucrul manual, la care se adaugă apoi prelucrarea lemnului și a metalului, gospodăria, comerțul, croșetatul și țesutul, studiul automobilului și al regulilor de circulație (în școlile de la orașe), studiul mașinilor agricole, agricultura (la sate), transportul, mecanizarea fermelor zootehnice, probleme de mecanizare și de electrificare a agriculturii, electrotehnica. În clasa a III-a, se introduce diferențierea în pregătirea fetelor și a băieților, iar în ultimele clase se pune un accent deosebit pe orientarea profesională a elevilor, pe pregătirea lor pentru alegerea unei profesiuni. În Finlanda există un birou special care se ocupă de problemele orientării profesionale a tineretului și de plasarea lui în muncă, birou ai cărui colaboratori sînt în bună parte psihologi. Aceștia lucrează în școli, avînd ca obiectiv studiul elevilor (pe bază de probe psihotehnice, de anchete etc.), informarea acestora asupra diferitelor meserii și trezirea interesului pentru diferite domenii de activitate. Și aici — ca de altfel și în celelalte sisteme de învățămînt analizate — orientarea profesională și „dezvăluirea" aptitudinilor elevilor reprezintă adesea un mijloc foloșit special cu scopul de a-i îndepărta pe mulți dintre ei de la învățămîntul mediu și de la cel superior și de a-i orienta spre munca fizică.

Înființarea școlii obligatorii unice și prelungirea duratei ei, îmbunătățirea pregătirii elevilor la nivelul acestei prime trepte de învățămînt, creează liceului (gimnaziului) o altă platformă de plecare, îl determină să se adapteze la noua situație școlară, atît din punctul de vedere al cunoștințelor ce urmează a fi predate, al scopului și sarcinilor, cît și al numărului de elevi. Se constată deja o creștere simțitoare a numărului elevilor care se orientează spre ciclul al II-lea al învățămîntului secundar de cultură generală, fenomen explicat de unii autori din țările respective prin faptul că prelungirea școlarității obligatorii stimulează interesul tinerilor pentru studii teoretice mai înalte, pe de o parte, și că societatea modernă are din ce în ce mai multă nevoie de oameni cu o formare secundară completă, pe de altă parte.

În toate țările nordice, întregul învățămînt secundar — atît cel de cultură generală, cel tehnic, cît și cel comercial — trece printr-un proces de reorganizare mai mult sau mai puțin avansat. În *Suedia*, funcționează din 1960 un „Comitet de anchetă privind noul liceu teoretic". În raportul comitetului se menționează că viitorul liceu trebuie să dezvolte într-o mai mare măsură personalitatea elevului, să-i formeze deprinderi de muncă independentă, aptitudini pentru limbi, matematică și statistică, să-l pregătească pentru viață prin instruirea civică, să-l ajute să înțeleagă marile probleme ale timpului nostru și să se orienteze în problemele internaționale, să aibă cunoștințe în domeniul tehnicii, istoriei literaturii, esteticii, filozofiei, religiei. Se apreciază că opinia publică consideră mai importantă formarea „spiritului critic" al elevilor de liceu decît dobîndirea de cunoștințe. Pentru noul liceu s-au elaborat planuri și programe de învățămînt care vor fi definitivate pe baza unei ample anchete în rîndurile opiniei publice. Viitorul liceu teoretic va avea 5 secții: clasică, socio logică, de științele naturale — matematică, economică și tehnică, fiecare din ele oferind posibilitatea alegerii între mai multe subsecții, pentru o specializare mai pronunțată într-o anumită direcție, prin

studierea unor discipline în locul altora sau suplimentare.

În cadrul reformei școlii secundare din Suedia, se încearcă o planificare de ansamblu a acestui grad de învățămînt, ținîndu-se seama de nevoile actuale ale țării. În acest sens, se tinde spre o dezvoltare a învățămîntului tehnic și comercial, atît prin licee specializate, cît și prin înființarea unor clase (filiale) cu profil tehnic și comercial în cadrul liceelor de cultură generală.

Un fapt nou și important este că în viitorul liceu trecerea de la o secție la alta va fi mult ușurată, aceasta reflectînd concepția consecventă a pedagogilor suedezi de a amîna pentru cît mai tîrziu — chiar pînă la vîrsta de 20 de ani, după unii autori — profesionalizarea, specializarea definitivă a tinerilor.

În *Finlanda* liceul are două secții — literară și științifică, iar în *Danemarca* legea privitoare la reforma învățămîntului nu fixează limite în crearea secțiilor. În această țară, se organizează cu titlu experimental — pe lîngă cele trei secții ale vechiului gimnaziu (studii clasice, limbi vii, matematică — științele naturale) — o serie de secții noi, ca cea de muzică, de biologie, de sociologie etc.

Trebuie să arătăm că în toate țările nordice se pun mari speranțe în diferențierea învățămîntului, prin crearea în cadrul școlii a diferitelor secții, subsecții, orientări, profiluri, atît în ciclul I, cît și în ciclul al II-lea al învățămîntului de cultură generală. Mulți consideră că diferențierea va putea contribui la ridicarea nivelului învățămîntului, la o mai pronunțată individualizare a procesului de învățămînt, la o mai judicioasă cunoaștere a aptitudinilor și intereselor elevilor și o mai eficientă orientare profesională a acestora.

Considerînd că în cadrul unei școli există copii cu înclinații „practice" și copii cu înclinații „teoretice", o serie de pedagogi din țările nordice și-au pus întrebarea: cînd, în ce etapă a învățămîntului școlar urmează a fi împărțiți elevii după aptitudini și ce mijloace pot fi folosite în acest scop? Părerile în legătură cu această întrebare sînt foarte contradictorii. În jurul problemelor respective se poartă discuții nu numai pe plan pedagogic, ci și pe plan politic, confruntarea de opinii, lupta ce se desfășoară, fiind un exemplu concludent de ciocnire a intereselor și contradicțiilor de clasă.

Profesorii reprezentanți ai cercurilor conservatoare opiniază pentru diferențierea învățămîntului în două profiluri — teoretic și practic — și susțin ca aceasta să se facă pe baza selecției elevilor capabili și a dirijării lor spre secția teoretică pe o treaptă cît mai timpurie a școlarității. Ei motivează punctul lor de vedere prin faptul că în acest caz clasele vor fi mai omogene în ce privește aptitudinile elevilor, că aceștia își vor însuși mai rapid cunoștințele iar profesorii vor lucra mai ușor cu clasa. În afară de aceasta, — susțin ei — înseși particularitățile producției, caracterul conjuncturii internaționale, sînt în favoarea specializării pe cît posibil mai timpurii a tinerei generații.

Alți pedagogi și sociologi, dintre cei cu vederi progresiste, susțin că, dimpotrivă, este necesar un sistem de învățămînt mai democratic, fără nici un fel de diferențiere în decursul perioadei de școlaritate obligatorie. Ei sînt pentru orientarea elevilor în diferite direcții, dar într-o etapă mult mai tîrzie, căutînd prin aceasta să atenueze procesul de separare a elevilor, să realizeze o diferențiere a învățămîntului adaptată mai mult la ritmul de dezvoltare a copiilor, la interesele și înclinațiile lor. Specializarea timpurie, spun aceștia, deși poate fi bună din punctul de vedere al producției, nu este acceptabilă din punct de vedere pedagogic, deoarece nu contribuie la dezvoltarea armonioasă a elevilor, nu ține

seama de mobilitatea intereselor, aptitudinilor și înclinațiilor lor, iar profesorului îi răpește posibilitatea de a dirija dezvoltarea lor potrivit cu particularitățile fizice și psihice. În actuala formă de organizare a învățămîntului elevul este un simplu obiect al unor influențe dinafară, elementele subiective neputînd fi luate în considerare în educarea și orientarea lui spre activitatea din viitor.

Referindu-se la procedeul selecționării elevilor „capabili", la separarea „elitei intelectuale", profesorul de pedagogie T. Husén din *Suedia* arată cît de îngustă este acea concepție despre aptitudini care ia în considerare numai factorii intelectuali. Cercetările științifice au dovedit că acești factori explică doar în parte deosebirile dintre elevi în ceea ce privește reușita la învățătură, care este determinată în mare măsură și de interesul elevului, de sîrguința, de perseverența lui. Ca atare, arată Husén, nu există aptitudini pur teoretice sau pur practice. Dimpotrivă, există o multitudine de aptitudini care trebuie dezvăluite și dezvoltate, printr-o bună organizare a procesului instructiv-educativ din școală. Tendința manifestată în politica școlară a multor țări de a se orienta exclusiv în funcție de elevii considerați capabili, înzestrați este dăunătoare atît pentru societate, cît și pentru individ, conchide prof. Husén. În același sens argumentează și colaboratorii Institutului norvegian de cercetări în domeniul pedagogiei al Universității din Oslo. Studiind problema raportului dintre dezvoltare și instrucție, ei au arătat corelația dintre aceste procese și au constatat că interesul elevului pentru însușirea cunoștințelor la orice disciplină, că succesul la învățătură depind în principal de modul cum este dezvoltat acest interes în familie și în școală. Datele obținute în cadrul cercetării resping argumentele adepților școlii pentru „elita intelectuală" și argumentele adepților specializării timpurii.

După părerea pedagogilor progresiști, sarcinile învățămîntului modern pot fi realizate cu ajutorul „diferențierii pedagogice", aceasta însemnînd de fapt că pe o anumită treaptă de învățămînt elevul trebuie să aibă posibilitatea de a alege el însuși una din mai multe variante ale planului de învățămînt. Paralel cu însușirea materiei comune pentru toată clasa, el să poată studia anumite discipline care corespund mai mult decît altele aptitudinilor și intereselor sale. Se consideră că nu este indicat ca alegerea unui profil să rămînă definitivă, ci, dimpotrivă, este necesar ca organizarea școlară să fie destul de elastică pentru ca elevul, pe măsura dezvoltării sale, a modificării intereselor, să poată trece ușor de la un profil la altul. Important este ca fiecare variantă a planului de învățămînt să-l ajute să-și descopere aptitudinile și înclinațiile și să contribuie cît mai mult la dezvoltarea lor. În această privință, un rol important trebuie să-l aibă orientarea profesională. Diferențierea pedagogică a învățămîntului este apreciată ca un mijloc important ce poate fi opus sistemului tradițional, dualist, bazat pe selecția „elitei intelectuale".

Încercări de realizare a principiului diferențierii pedagogice se constată în mod evident mai ales în *Suedia* și *Norvegia*.

În procesul reformei învățămîntului, multe probleme s-au ridicat și în legătură cu afectarea timpului pentru predarea diferitelor discipline, cu elaborarea planurilor și a programelor de învățămînt.

În practica școlii obligatorii suedeze, de exemplu, se manifestă tendința de a se rezerva cea mai mare parte din timp disciplinelor de cultură generală care formează deprinderi de limbă și de calcul, restul orelor urmînd să fie repartizate între disciplinele privind etica și

morala, cele social-economice și de științele naturii.

În alcătuirea programelor pentru școala unică, pedagogii suedezi au plecat de la principiul că trebuie să se asigure elevilor bazele cunoștințelor, să li se formeze deprinderi utile, dar să nu li se încarce memoria cu fapte care în decursul timpului își pierd actualitatea. Tineretul — spun ei — trebuie învățat cum să-și completeze, să-și întregească instruirea, ulterior.

Pentru a perfecționa conținutul învățămîntului în școala generală obligatorie, în Suedia a fost organizată recent o anchetă referitoare la studiul matematicilor și al limbii materne, cu scopul de a determina cerințele diferitelor profesiuni și meserii față de cunoștințele de matematică și de limbă ale absolvenților școlii generale. Ancheta s-a efectuat pe cîteva mii de elevi din ultimele trei clase ale școlii unice și pe un număr de peste 1 500 de adulți care lucrează în 48 de profesiuni. În afară de aceștia au fost consultați 2 000 de profesori de matematică și 1 800 de profesori de limba suedeză.

În cadrul anchetei s-au urmărit cîteva probleme: 1) condițiile pe care le impune societatea modernă unui individ ca cetățean sau deținător al unei funcții în anumite domenii de activitate; 2) examinarea modului în care sînt studiate materiile în școlile de cultură generală; 3) evaluarea rezultatelor învățămîntului în raport cu cerințele diferitelor instituții de învățămînt ulterioare școlii generale și ale diferitelor servicii; 4) determinarea a ceea ce a reținut adultul din totalitatea cunoștințelor ce i-au fost predate în școală și evaluarea măsurii în care îi sînt utile în exercitarea activității sale (profesionale sau de altă natură). O cercetare identică se va efectua și asupra programelor școlare ale liceelor.

În școlile din *Danemarca*, de asemenea, se pune un accent deosebit pe pregătirea de cultură generală a elevilor, atît în școlile obligatorii de 9 ani, cît și în cele aparținînd ciclului I al învățămîntului secundar. În noile școli reale, se acordă mai multă atenție predării matematicii, fizicii, științelor naturale și limbilor moderne. În timp ce în școala corespunzătoare din vechiul sistem de învățămînt aritmetica era o disciplină benevolă pentru fete, în noua școală ea a devenit obligatorie. În secția tehnică a noii școli studiul matematicii și fizicii va ocupa un loc foarte important.

Pregătirea de cultură generală la un nivel mai ridicat decît pînă acum și comutarea centrului de greutate pe studiul matematicii, fizicii, științelor naturale, limbilor străine, orientarea, cu alte cuvinte, a conținutului învățămîntului în funcție de imperativele societății moderne, se preconizează și în ceea ce privește ciclul al II-lea al școlii de cultură generală.

În această direcție se pare că se orientează îndeosebi viitorul liceu teoretic suedez. În planul și programele fiecăreia din cele cinci secții se introduc modificări semnificative. Astfel, la secția clasică se vor preda ca discipline obligatorii matematica și științele naturale, în timp ce limba latină va deveni facultativă. Secția de științe naturale — matematică se va deosebi de secția corespunzătoare a actualului liceu prin faptul că se va acorda o atenție mai mare studiului matematicii, fizicii, biologiei și se vor introduce discipline noi, ca filozofia, psihologia, istoria artelor și muzica. De asemenea, la secția sociologică se va pune un accent mai mare pe studiul fizicii și al matematicii, discipline al căror conținut va fi simțitor modernizat.

În toate școlile de cultură generală din țările nordice se pune un accent deosebit pe studiul viu al limbilor străine, în liceu ajungîndu-se să fie obligatorii trei limbi, la alegere.

Perspectiva din care sînt abordate problemele învățămîntului atrage după sine creșterea exigențelor față de pregătirea cadrelor didactice. Sistemul pregătirii lor, este și el în curs de reorganizare, cu scopul de a fi adaptat la noile schimbări survenite în organizarea școlară. Un accent deosebit se pune acum nu numai pe pregătirea de specialitate, ci și pe cea pedagogică.

Astfel, în *Finlanda* se definitivează un sistem de învățămînt care să formeze profesori specializați pentru școlile primare, a căror pregătire se preconizează a fi superioară institutorilor — absolvenți ai școlilor normale primare. În marile centre ale țării se pregătesc profesori specializați pentru predarea îndeletnicirilor practice, a muzicii și educației fizice în clasele primare. Din anul 1964 a început și formarea profesorilor de limbi pentru aceste clase.

Școlile civice preferă din ce în ce mai mult să angajeze profesori specializați și numai provizoriu un institutor poate obține un post de profesor, dacă în prealabil a efectuat studii de 1 an în acest scop.

Profesorii pentru învățămîntul secundar — în afară de titlul universitar ce li se cere — trebuie să efectueze un anumit stagiu în liceele „normale".

În *Suedia*, de asemenea, au crescut cerințele față de pregătirea cadrelor pentru toate gradele de școli, inclusiv pentru clasele elementare ale școlii unice. Ca atare, din anul 1962 durata școlilor normale de institutori pentru clasele mici s-a prelungit la 3 ani. Cei care predau în clasele superioare ale școlii unice trebuie să posede în mod obligatoriu o licență pentru învățămînt.

Profesorilor de liceu li se cere, pe lîngă studii teoretice universitare, o pregătire suplimentară postuniversitară de 3 ani, plus un stagiu în munca didactică.

În privința profesorilor de liceu, cele mai mari exigențe se manifestă în Danemarca: o diplomă universitară, plus o atestare că posedă aptitudini pentru a lucra în învățămîntul secundar, care se obține după o pregătire de 7—8 ani și comportă o specializare în două materii. În afară de aceasta, pentru a ocupa un post permanent candidatul trebuie să urmeze un curs, finalizat printr-un examen de teorie și practică pedagogică și de igienă școlară.

Dat fiind însă lipsa acută de cadre didactice, în fiecare din aceste țări se fac multe excepții în numirea institutorilor și a profesorilor.

De fapt, în realizarea și a altor probleme impuse de reformă se adoptă soluții de compromis, se iau măsuri mai puțin importante decît cele incluse în prevederile legii, aceasta atît din cauza greutăților materiale-financiare, cît și a rezistenței cercurilor conservatoare, care în cele din urmă acceptă să renunțe la unele principii de mult perimate, dar, în același timp, își iau toate măsurile pentru a-și asigura privilegiile de clasă, pentru a-și consolida poziția-cheie în societate.

VALENTINA FILIPESCU

BIBLIOGRAFIE

1. „*L'éducation dans le monde*" ; II. „*L'enseignement du premier degré*", UNESCO, 1960 ; III. „*L'enseignement du second degré*", UNESCO, 1963.

2. Elisabeth Audient, *L'enseignement en Finlande*, „Dossiers documentaires", no. 73, mai, 1965, p. 13.

3. G. Turpin de Crisse, *Les etudes secondaires en Suéde* „*Reperés*" no. 7, 1965.

4. E. Dalstrem, *Izmeneniia v sisteme narodnogo obrazovaniia Şveţii*, „Narodnoe obrazovanie" nr. 7, 1964, p. 94.

5. T. Husén, *Skolan i ett föränderligt samhälle*, Almgvist, Wiksell, Stockholm, 1961.

6. Torsten Husén, Urban Danllöf, *An empirical approach to the problem of curriculum content* „International review of education" nr. 1, 1965, p. 51. nr. 2 ; 1965, p. 189.

7. N. I. Kolughin, *Obucenie truda v skolah Finlandii*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 8, 1964, p. 133.

8. Valérie Marsot, *Nouvelle organisation scolaire en Suéde*, „Dossiers documentaires", no. 67, novembre, 1964, p. 23.

9. Orring Jonas, *Das allgemeinbildende Schülwesen*, „Schweden und Erziehung", Düsseldorf, nr. 5, 1964, p. 356 (Apud Buletin de documentare pedagogică al Bibliotecii centrale pedagogice, nr. 1, 1965).

10. I. Sandven, *Pedagogisk forskning i Norge*, „Skola och samhälle", nr. 7—8, 1960.

11. E. M. Sokolova, *Diferenţiaţiia obrazovania v şkolah skandinavshik stran*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 4, 1963, p. 120.

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

PROBLEME ACTUALE DE CHIMIE *

Apariția lucrării *Probleme actuale de chimie* poate fi semnalată ca un eveniment important în literatura de specialitate, prin ideile care stau la baza alcătuirii ei și varietatea domeniilor din care a fost desprinsă problematica abordată.

Inițiativa publicării unei asemenea lucrări răspunde imperioasei necesități de a pune la îndemîna cadrelor didactice din licee o prețioasă sursă de informare și de documentare în unele probleme noi de chimie-fizică, de chimie anorganică, de chimie organică, de chimie biologică.

Cele șapte articole care alcătuiesc lucrarea nu au numai un caracter teoretic și bibliografic, de prezentare a diferitelor concluzii la care s-a ajuns în momentul de față în unele domenii ale chimiei, ci oferă cititorilor rezultatele experimentale ale unor cercetări științifice din străinătate și din țară, reflectînd în parte și preocupările autorilor.

Din lectura materialelor cuprinse în lucrare se desprinde clar ideea fundamentală care a călăuzit colectivul de autori în elaborarea lor: aceea a modernizării conținutului chimiei, care s-a îmbogățit în ultima vreme cu rezultate surprinzătoare ca urmare a intensei activități de cercetare științifică.

Valoroasele rezultate obținute de chimiștii de frunte din țara noastră și din străinătate sînt în general cunoscute de către profesori, căci ei au menirea de a educa tînăra generație, de a educa omul nou, de a contribui „la ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice" [1].

Deoarece sfera cunoștințelor de chimie pe care trebuie să le posede absolvenții liceelor este din ce în ce mai cuprinzătoare, apare în prim plan necesitatea ca învățămîntul chimiei în școală să se axeze pe concepțiile moderne care au dus la dezvoltarea atît de rapidă a chimiei ca știință.

Articolul de introducere — *Legătura covalentă în moleculele biatomice*, semnat de conf. univ. V. Sahini — abordează o problemă fundamentală a chimiei, și anume aceea a naturii legăturii chimice, cu referiri speciale la legătura covalentă în cazul particular al moleculelor biatomice.

În introducere, autorul face un scurt, dar interesant istoric al modului cum au evoluat în timp și cum s-au îmbogățit teoriile despre unirea atomilor în molecule, despre natura legăturii chimice. Se precizează cu acest prilej faptul că în interpretarea teoretică a legăturilor chimice a lipsit multă vreme un mod unitar de a înțelege și de a explica legătura ce apare între atomi în cazul formării moleculelor, deși Mendeleev a pus la îndemîna cercetătorilor un prețios instrument de studiu al proprietăților fizice și

---

* *Probleme actuale de chimie*. Editura didactică și pedagogică București, 1964.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1965.

chimice ale elementelor: legea periodicității. Se subliniază în continuare bazele celor două teorii (electrostatică și covalentă) care, presupunînd cunoașterea structurii atomului respectiv, a învelișului de electroni, pot să explice procesul de combinare a elementelor chimice.

După această sumară trecere în revistă, se arată că „obiectul acestui articol îl constituie prezentarea elementelor teoriei covalente și a cîtorva din diferitele sale aplicații în chimie, în problemele de sistematică, de calcul al unor mărimi moleculare și de corelație între structură și proprietăți la moleculele biatomice.

Articolul prezintă în continuare teoria lui Levis-Langmuir, care explică legătura covalentă; specificația ca interpretare a legăturii covalente pe baza acestor teorii are mai mult un caracter calitativ, este urmată îndeaproape de plasarea teoretică a problemei abordate în cadrul mecanicii cuantice.

Se expun apoi metode de calcul utilizate în chimie pentru a exprima unele mărimi moleculare: metoda orbitatelor moleculare și metoda legăturii de valență, scoțîndu-se în relief limitele lor și rezultatele obținute.

Problema legăturii chimice este în general considerată ca una din problemele centrale pentru studiul chimiei în școală. Legătura chimică s-a dovedit a fi un element important în însușirea cunoștințelor despre teoria atomo-moleculară care, așa cum o demonstrează cercetările actuale, trebuie să devină un instrument în cunoașterea compoziției interne a substanțelor. Preocupările care există în momentul de față în legătură cu modernizarea conținutului chimiei ca obiect de învățămînt își găsesc un serios suport în problematica abordată în articolul de față. Lipsește însă esențialul și anume puntea de legătură între generalitățile abordate tradițional în școală și mulțimea noutăților din articol, care-l fac foarte dens și aparent lipsit de posibilitatea de a putea fi practic aplicat în școală. Fundamentat teoretic pe cele mai noi rezultate obținute în acest domeniu, articolul respectiv pune la dispoziția cadrelor didactice, suficiente date care să servească la lărgirea orizontului lor științific și care, în parte, în condițiile unei programe moderne, ar putea fi transmise și elevilor.

Pe aceeași linie se situează — atît din punct de vedere al conținutului, cît și al nivelului la care se prezintă — articolul intitulat *Unele aspecte privind chimia elementelor transuranice* de F. Popea, doctor în științe chimice.

Deosebit de importantă pentru chimie din punct de vedere teoretic și practic, problema celor 11 elemente radioactive este amplu tratată în lumina ideii corelației dintre comportarea chimică a elementelor — explicată pe baza configurației electronice — și locul ocupat de fiecare în sistemul periodic.

După ce motivează necesitatea interpretării pe baza principiilor mecanicii cuantice a comportării deosebite a elementelor transuranice, autorul prezintă un tabel sintetic care cuprinde date precise referitoare la obținerea elementelor transuranice, descrie proprietățile acestor elemente, configurația lor electronică, arată valența lor și ce compuși dau comparativ cu celelalte elemente. În final, propune încadrarea acestor elemente într-un interesant sistem periodic, care se prezintă într-o formă nouă, modernă, bazată pe construcția straturilor de electroni.

Faptul că în acest articol se tratează unele aspecte ale diverselor probleme ale chimiei elementelor transuranice poate duce pe cititor la falsa concluzie a limitării lui la cazuri particulare. Intenția autorului nu este arătată în mod vizibil, iar concluzia de importanța maximală care se conturează pe tot parcursul e foarte palid exprimată în final: necesitatea cunoașterii și studierii nucleului

atomic, care determină prin nucleonii săi o periodicitate a stabilității configurației nucleare. Este necesar ca elevii să cunoască acest lucru cu atît mai mult cu cît în școală elevii se opresc — în privința studierii structurii materiei — la învelișul electronic, rămînînd ca nucleul atomic să fie luat în discuție la fizică, sub alt raport. Cunoscînd cele arătate mai sus, ei și-ar putea explica posibilitățile de a obține noi elemente chimice pe cale artificială și ar ști că drumul descoperirilor în domeniul elementelor chimice este încă liber, iar proprietățile acestor elemente sînt cunoscute prin studierea lor internă.

Apreciind nivelul științific ridicat, noutatea și bogăția materialului prezentat, menționăm că ambele articole se situează mai mult pe linia comunicării celor mai noi date din domeniile respective și în mai mică măsură pe aceea a îmbogățirii și ilustrării lecțiilor de chimie din școală.

Ideea cunoașterii naturii legăturii chimice pe care o posedă o substanță și a relației dintre structură și proprietăți, dezvoltată în articolele citate anterior, este ideea pe care se axează și conținutul celorlalte articole din lucrare.

Transferată în cadrul chimiei anorganice, această idee este tratată pe alt plan în articolul semnat de conf. univ. M. Brezeanu, intitulat *Unele aspecte ale chimiei combinațiilor complexe*.

Autoarea semnalează de la primele rînduri însemnătatea teoretică și practică a cunoașterii combinațiilor complexe, domeniu al chimiei anorganice căruia îi sînt consacrate un număr din ce în ce mai mare de lucrări. Se arată că vor fi prezentate „unele din cele mai importante probleme ale chimiei combinațiilor complexe cu scopul de a se explica particularitățile acestor combinații, mecanismul lor de formare, ca și principalele regularități care se observă în compoziția, structura și reacțiile lor". Se pornește în studiul acestor probleme de la faptul că formarea unui mare număr de combinații complexe nu se poate explica prin cunoscuta teorie a valenței, specificîndu-se că Werner a creat o teorie nouă, teoria coordinației, cu ajutorul căreia se pot explica proprietățile fizice și chimice ale combinațiilor complexe. Se menționează că postulatul fundamental al acestei teorii este acela referitor la valența principală și secundară, se definesc noțiunile respective și se arată cum se poate ajunge la formularea diferitelor combinații complexe pe baza unor reacții chimice. Amplu și documentat este tratată problema raportului dintre valența principală și cea secundară — din punctul de vedere al teoriilor legăturii ionice și covalente care au pregătit calea găsirii modelelor electrostatice și covalente cu ajutorul cărora s-a putut explica formarea combinațiilor complexe. Autoarea subliniază importanța tratării — din punctul de vedere al mecanicii cuantice — a legăturii chimice în combinațiile complexe și a caracterizării legăturii formate cu participarea diferitelor orbitalii ale atomilor centrali. Deosebit de interesant este modul în care se tratează problema raportului dintre poziția elementelor în sistemul periodic și capacitatea lor de a forma combinații complexe, scoțîndu-se în evidență importanța cunoașterii configurației electronice exterioare atomului respectiv, prin numeroase și variate exemple.

Foarte bogat în conținut, abordînd o temă cu atît de diverse implicații în diferite domenii ale chimiei, articolul menționat atrage atenția prin competența cu care sînt tratate problemele prezentate și prin accesibilitatea noului material expus. De semnalat este și faptul că el posedă multe puncte de tangență cu unele cunoștințe care se predau elevilor în liceu.

Este adevărat că problema combinațiilor complexe — în condițiile programei

în vigoare — este semnalată, dar destul de superficial, în cadrul diferitelor capitole, cu prilejul studiului legăturilor chimice și al unor elemente chimice. În școală se dau indicații izolate și uneori formale referitoare — într-o măsură destul de mică — la natura legăturii coordinative sau la scrierea formulelor unor combinații complexe, fără a se adînci studiul lor.

În articolul prezentat în această lucrare, profesorii de chimie — și prin intermediul lor elevii — pot găsi și folosi suficiente informații din acest domeniu, pentru lămurirea unor chestiuni aparent mai dificile.

Deosebit de interesante atît pentru profesori, dar mai ales pentru elevi se prezintă noile date referitoare la studiul și la rezultatele obținute în domeniul solvenților neapoși, printre care se numără și amoniacul lichid. Aceasta este problematica abordată în articolul *Amoniacul lichid*, de conf. univ. Constanța Gheorghiu. După unele indicații în legătură cu importanța acestei probleme aflate în studiu pe plan internațional și intern, autoarea prezintă cîteva aspecte mai deosebite legate de: solubilitatea diferitelor substanțe simple sau compuse, organice sau anorganice, în amoniac lichid, tipuri de reacții în amoniac lichid, menționînd reacțiile specifice de amonoliză, amoniacare și desamoniacare și analogia dintre aceste reacții și reacțiile cunoscute de hidroliză, hidratare, deshidratare. Se dau exemple variate de reacții în amoniac lichid, subliniindu-se faptul că atît teoretic, cît și practic — experimental, lucrurile sînt bine puse la punct în acest domeniu.

Noutatea problemei tratate în acest articol oferă multiple posibilități de informare referitoare la un domeniu de utilizare mai puțin cunoscut, acela al folosirii amoniacului ca solvent, căci amoniacul ca substanță este bine studiat în școală și utilizat frecvent în diferite reacții chimice.

Ar fi deosebit de instructiv ca profesorii, cunoscînd conținutul acestui articol, să amintească — în limitele programei în vigoare — la timpul potrivit, existența și importanța utilizării în anumite cazuri a solvenților neapoși și în special a amoniacului.

Cu posibilități mai restrînse de transfer din punct de vedere al noului pe care-l oferă în cadrul chimiei ca obiect de învățămînt în liceu, se situează articolele intitulate: *„Concepții moderne în cataliza eterogenă"*, de conf. univ. Al. Popescu și *„Relația dintre structura chimică și activitatea biologică"*, de H. D. Schell.

În primul articol, autorul — pornind de la definirea termenului de cataliză și de la exemplele unor reacții catalitice cunoscute — arată importanța practică a folosirii acestor reacții în industria chimică, pe plan mondial. Menționînd faptul că teoria a rămas în urmă în domeniul lămuririi mecanismului catalizei eterogene, autorul atrage atenția asupra „cercetărilor fundamentale teoretice și experimentale menite să descopere relații între activitatea catalitică specifică, structura suprafeței corpului solid și mecanismul intim care se petrece pe suprafața catalizatorului".

Cerința este modernă și în condițiile folosirii reacției catalice în diverse domenii (industria petro-chimică, industria combustibililor) se pot obține rezultate practice importante.

În cel de-al doilea articol menționat, se prezintă preocupările și rezultatele unor cercetări științifice în domeniul relațiilor ce există între structura normală sau modificată a unor substanțe chimice și acțiunea lor dirijată asupra organismului.

Subliniind valoarea științifică de necontestat și actualitatea problemelor tratate în aceste articole, semnalăm doar

faptul că amîndouă se adresează direct specialiștilor ; pentru profesor ele au mai mult un caracter informativ și mai puțin aplicativ pentru școală.

O comunicare interesantă a noilor rezultate obținute în chimia coloranților de sinteză este făcută de conf. univ. Nicolae Bărbulescu, în articolul intitulat *Noutăți în chimia coloranților de sinteză*. Manifestînd o grijă deosebită față de prezentarea datelor, autorul a reușit să le sistematizeze în așa fel, încît să poată fi ușor reținute. Informațiile sînt valoroase și în bună măsură pot fi folosite în lecțiile de chimie organică, în cadrul capitolului în care se studiază substanțele colorante.

În ansamblu, lucrarea *Probleme actuale de chimie* merită să fie apreciată atît pentru unitatea conținutului raportat la ideea de la care s-a pornit și care s-a reflectat vizibil în fiecare articol în parte, cît și pentru faptul că ea umple o parte din golul existent în literatura destinată profesorilor de chimie ; pentru acest motiv, inițiativa publicării unor astfel de lucrări trebuie continuată.

Ar fi bine însă ca Editura didactică și pedagogică să insiste în discuțiile preliminare cu autorii asupra faptului că lucrările de acest gen se adresează cadrelor didactice din liceu atît pentru informarea științifică a acestora, cît și în vederea transmiterii unora din datele respective și elevilor din ultimele clase ale liceului. Pentru ca acest lucru să poată fi realizat, ar fi fost mai cu efect practic imediat dacă autorii, pornind — așa cum au făcut-o de altfel — de la stadiul actual al cercetărilor, ar fi înfățișat noutățile existente în domeniul științei chimiei contemporane într-o astfel de manieră, încît ele să poată fi folosite de profesori și însușite de elevi, într-un mod cît mai eficient. Ar fi fost poate potrivit să existe o colaborare — care să se extindă chiar pînă la elaborarea materialelor respective — între autori și profesori de liceu cu multă experiență, colaborare care ar fi contribuit la alegerea și la generalizarea acelor aspecte legate nemijlocit de conținutul învățămîntului chimiei în școală.

Astfel privită problema utilitatea practică a lucrării ar spori, iar indicațiile oferite în cadrul unor articole aparent limitate ca domenii ar putea fi folosite în cadrul unor lecții și al altor activități din școală sau dinafara școlii.

VERONICA FERARINI

„METODE MATEMATICE ȘI CIBERNETICE ÎN PEDAGOGIE" *

Volumul *Metode matematice și cibernetice în pedagogie*, apărut sub semnătura lui L. B. Itelson * — cunoscut specialist în problemele cercetării fenomenului pedagogic — reprezintă o izbutită încercare de a înmănunchea și sistematiza unitar unele dintre problemele noi pe care le ridică cercetarea pedagogică în momentul de față.

Tendința actuală de a folosi metodele matematice în cele mai diferite domenii ale cercetării științifice nu a ocolit nici pedagogia. Rezultatele excelente obținute ca urmare a „matematizării" altor domenii permit să se întrevadă trecerea într-o etapă nouă a cercetării pedagogice, domeniu în care pînă în prezent s-a simțit lipsa unor mijloace de studiere canti-

* L. B. Itelson, *Matematiceskie i kiberneticeskie metodi v pedagogike*, Moscova, 1964, 248 p.

tativă și structurală a legităților proprii fenomenului pedagogic.

Problemele noi pe care societatea le ridică în fața pedagogiei impun găsirea unor căi noi de rezolvare, care pot fi conturate prin folosirea metodelor matematice de cercetare a proceselor și sistemelor psihologice complexe, metode bazate pe calculul probabilităților, pe statistică, pe cibernetică, pe teoria informației etc.

În lucrarea sa autorul își propune să analizeze următoarele elemente:

a) cauzele care duc la necesitatea folosirii metodelor matematice și cibernetice în studierea legităților obiective ale fenomenelor și proceselor pedagogice;

b) esența și conținutul acestor metode;

c) condițiile și limitele folosirii lor în studierea proceselor de instruire și educație;

d) căile concrete privind folosirea lor în cercetarea fenomenelor pedagogice;

e) posibilitățile practice pe care le oferă metodele indicate pentru perfecționarea practicii instruirii și educației în școală.

În esență, după cum subliniază și autorul, lucrarea pune în lumină crearea unui nou domeniu al pedagogiei, al cărui obiect este cercetarea cantitativă și modelarea structurală a fenomenelor pedagogice.

Sistematizarea materialului este cuprinsă în trei mari unități: 1. Legitățile obiective ale fenomenelor, proceselor pedagogice și mijloacele de descriere a acestora, 2. Relevarea legităților pedagogice și 3. Folosirea legilor pedagogice.

Problemele cuprinse în prima parte se referă la: a) particularitățile fenomenelor și proceselor pedagogice ca obiect ale cercetării științifice (variabilul și stabilul în fenomenele și procesele pedagogice; noțiunea de lege în pedagogie; caracterul statistic al legităților pedagogice) și b) mijloacele de reflectare obiectivă și descriere științifică a legilor pedagogice. Redăm succint tezele autorului.

Fenomenele și procesele pedagogice sînt variabile și eterogene. Legitățile obiective ale acestor fenomene și procese își găsesc exprimarea în stabilitatea relativă a frecvențelor de apariție ale diferitelor rezultate în condițiile date. Gradul acestei posibilități se poate măsura cu ajutorul probabilității, care ne oferă mijloacele necesare pentru a studia legile ce determină apariția evenimentelor, mărimilor și proceselor întîmplătoare în diferite condiții. Ea exprimă aceste legi prin caracteristici numerice și funcționale. Acest fapt ne permite să operăm cu astfel de evenimente, mărimi și procese și să prevedem rezultatele interacțiunii lor.

Legitatea pedagogică capătă forța unei generalizări științifice, cînd cuprinde modelul simbolic izomorf al unor relații existente între anumite clase de fenomene ale educației și instruirii în condiții determinate. Conținutul legii se formulează la început ca o ipoteză care explică faptele observate. Demonstrarea ipotezei se realizează prin verificarea experimentală a concluziilor ce decurg din ea. Pentru ca acestea să poată fi controlabile, ipoteza trebuie să determine univoc forma, obiectivele și limitele de acțiune a legității respective. O astfel de determinare se obține în cazul în care invariantele afirmate prin lege se caracterizează numeric sau structural.

Modelele probabilistice pot servi ca reflectare izomorfă a legităților pedagogice dacă corespund cu caracteristicile de masă ale fenomenelor și proceselor pedagogice. Pentru relevarea unor astfel de caracteristici se folosește analiza cu ajutorul metodelor statisticii matematice a datelor obținute din experiența pedagogică de masă. Prin aceasta se determină forma, obiectul și limitele de acțiune a modelului matematic al legității pedagogice.

Modelul poate reflecta legăturile existente prin cuvinte, cifre, scheme structurale și operații cu ele. Acest fapt ne oferă trei posibilități de descriere a legităților obiective ale fenomenelor studiate: modelele calitative, cantitative și structurale. Cele trei tipuri de modele sînt strîns legate între ele și reprezintă, de fapt, etape succesive sau concomitente de cunoaștere și reflectare a naturii respectivelor fenomene.

De regulă, în studierea fenomenelor și proceselor sale, pedagogia s-a oprit la primul stadiu, limitîndu-se la modelele calitative ale legăturilor, dar pentru o conturare precisă a acestor legături se impune trecerea și la modelarea lor cantitativă.

A doua și cea mai importantă parte a lucrării se ocupă de relevarea legităților pedagogice. Cele două mari capitole analizează și sistematizează pe baza unor numeroase exemple concrete întreaga problematică referitoare la *studierea cantitativă a legităților pedagogice* (1. Problema măsurării în cercetările pedagogice; 2. Mijloacele matematice de relevare și descriere cantitativă a legităților pedagogice; 3. Metode speciale de cercetare statistică a fenomenelor pedagogice; 4. Aprecierea statistică a valorii generalizatorilor și ipotezelor pedagogice; 5. Cerințele statistice față de observația și experimentul pedagogic) și la *cercetarea funcțională a legităților pedagogice* (1. Sensul și esența modelării cibernetice a fenomenelor și proceselor pedagogice; 2. Analiza cibernetică a conținutului procesului de instruire; 3. Analiza cibernetică a structurii procesului de instruire; 4. Experimentul cibernetic în pedagogie).

Ne vom opri la ultimul tip de probleme din cele două capitole semnalate mai sus.

Folosirea metodei cibernetice a analogiilor funcționale se bazează pe faptul că procesele pedagogice fac parte dintr-o clasă mai largă de fenomene și anume din clasa fenomenelor controlate (reglate) și se subordonează legilor obiective care caracterizează toate fenomenele acestei clase. Aceasta permite ca în descrierea obiectivă a fenomenelor pedagogice să se folosească modele matematice ale anumitor procese reale. Astfel de procese sînt culegerea, transmiterea, prelucrarea și folosirea informației; ele se pot studia sub trei aspecte: a) legile lor generale; b) conținutul lor în procesul concret respectiv; c) corespondența lor cu scopul fixat.

Una din căile de realizare a modelelor funcționale ale fenomenelor pedagogice o oferă teoria informației. Noțiunile și metodele specifice acestei teorii reflectă legile de selecționare și transmitere a informației; ca măsură a informației transmise se acceptă o mărime legată de probabilitatea ei sau de gradul de posibilitate a evenimentului comunicat. Noțiunile de bază ale teoriei informației — informația, entropia, codarea, zgomotul, capacitatea de transmitere a canalului — pot fi folosite pentru descrierea procesului obiectiv de transmitere a cunoștințelor de către profesor, precum și de folosire a lor de către elev. Prin aceasta se pot realiza o cercetare cantitativă a proceselor menționate, precum și construirea modelelor lor matematice.

Modelele cibernetice permit să se cerceteze nu numai conținutul obiectiv al instruirii, ci și mecanismele interioare, structura instruirii. În acest caz, există două posibilități: a) macroanaliza — cercetarea componentului și activității elevului în procesul de instruire, global, stabilind legăturile între proprietățile metodelor instructiv-educative, pe de o parte, și rezultatele instruirii, pe de altă parte, și b) microanaliza — cercetarea structurii logice a materialului de învățat și a procesului de învățare. În primul caz, instruirea și educația sînt privite ca un proces de reglare (comandă și control) a dezvoltării personalității copilului, folo-

sindu-se în cercetarea și în descrierea procesului unele noțiuni de teoria reglajului automat — legătura inversă, funcția de autoreglare, coeficientul de transmisie ș.a. În cel de-al doilea caz, pentru descrierea procesului servesc algoritmii de prelucrare a informației care redau legătura dintre semnalele de intrare și reacțiile elevului (concomitent cu prelucrarea acestei informații).

Ultima parte a lucrării — folosirea legilor pedagogice — se ocupă de planificarea și organizarea procesului instructiv-educativ și de programarea și automatizarea instruirii. În comparație cu restul volumului, ni se pare că problematica de aici este tratată mai puțin complet și nu cu aceeași profunzime.

În concluzie, lucrarea reprezintă în momentul de față o contribuție deosebit de prețioasă la conturarea metodelor moderne de cercetare pedagogică, la conturarea unei pedagogii cu adevărat științifice.

Editarea acestei lucrări în limba română va constitui un sprijin substanțial în activitatea tuturor lucrătorilor din învățămînt, întrucît sîntem convinși că ea va deveni un instrument de cea mai mare utilitate la îndemîna tuturor celor care se interesează de cercetarea procesului de instruire și educație.

EUGEN NOVICICOV

„LA PÉDAGOGIE CYBERNETIQUE"*

În viața pedagogică franceză ideile transformatoare ale pedagogiei secolului nostru își fac simțită prezența prin căile cele mai variate: experimentarea instruirii programate, proiectarea și construirea unor mașini de instruire de concepție proprie, apariția unor studii și lucrări în acest domeniu nou etc. Revistele „L'Europe", „Education nationale", „Le courrier de la recherche pedagogique", „Dossiers documentaires" au publicat numere speciale consacrate acestor probleme.

Un loc important în cadrul periodicelor pedagogice franceze îl ocupă „LA CYBERNETIQUE ET LA PEDAGOGIE CYBERNETIQUE" — Buletinul trimestrial al Asociației de pedagogie cibernetică și al Societății franceze de cibernetică (Association de la pédagogie cybernetique, Société française de cybernetique).

Continuînd linia orientativă trasată inițial, numărul 2 din anul 1965 al acestei reviste publică o serie de studii și informații din activitatea Asociației de pedagogie cibernetică și a Societății franceze de cibernetică.

În raportul său, prezentat în cadrul adunării generale din 19 decembrie 1964, publicat în acest număr, președintele Asociației, dl. Delpech, face o scurtă trecere în revistă a momentelor mai importante din viața Asociației de pedagogie cibernetică: constituirea ei (8 iunie 1963), participarea membrilor săi la diferite manifestări interne și internaționale, elaborarea de materiale apărute în diverse publicații, organizarea unor modalități de informare a opiniei pedagogice cu privire la scopul, tehnica și posibilitățile instruirii programate ș.a. Raportorul încheie exprimîndu-și optimismul în legătură cu viitorul Asociației și făcînd, totodată, un călduros apel către

* Nr. 2/1965.

toți membrii ei de a participa și mai activ la opera desfășurată de Asociație.

Cunoscutul specialist în problemele folosirii mijloacelor tehnice moderne în predarea limbilor străine Claude Metais, semnează un interesant material intitulat *Un exemplu de model cibernetic: concepția corectorului fonetic Stel.* Autorul prezintă caracteristicile modelului cibernetic al actului fonator cu autoreglaj (ureche) și elementele noi introduse în acest model de ing. T. S. Korn (Universitatea din Bruxelles), datorită cărora atitudinea vorbitorului față de înregistrarea propriei sale voci poate fi considerată ca făcînd parte din modelul cibernetic ce reprezintă actul de limbaj. Mai multe grafice susțin prin claritatea lor ideile discutate în material. În încheiere Claude Metais subliniază că problema aplicabilității acestui model în practica școlară necesită încă experimentări largi, întrucît se ridică multe probleme ce par a nu fi încă rezolvate.

Paginile următoare ale revistei — la rubrica *informații* — ne aduc la cunoștință aspecte din activitatea Institutului pedagogic național și anume a Cercului de studii privind folosirea cinematografului și a mijloacelor audio-vizuale. Se arată că în cadrul unei ședințe de lucru, după un cuvînt introductiv rostit de H. Dieuzeide, a urmat prezentarea a trei filme didactice realizate de către membrii grupului de cercetare din institut: un film de matematici, unul de engleză și altul cel cu subiectul „Vasele (amforele) grecești". Proiectarea acestor filme a fost însoțită de discuții privind conținutul și modul lor de realizare.

În cadrul aceleiași rubrici se publică raportul d-lui R. Maheu, Director general al UNESCO, în care se abordează unele probleme actuale ale învățămîntului mondial; din partea finală a acestui raport reținem informația conform căreia a apărut de curînd o nouă publicație — în patru limbi — editată de Departamentul de schimburi internaționale din cadrul UNESCO. În paginile ei cititorii vor putea găsi informații referitoare la activitatea a peste 5 000 de organisme naționale și internaționale, precum și numeroase studii cu privire la schimbul internațional.

Rubrica informații continuă cu o scurtă caracterizare a învățămîntului programat din anul 1964, cu știri din S.U.A. (fuzionarea unor societăți), din Anglia (apariția periodicului „Programmed Learning", organ al Asociației pentru instruirea programată), din R.F.G. (apariția a trei reviste de instruire programată, Congresul pentru metode noi în predarea limbilor străine, apariția primelor manuale programate) și din U.R.S.S. (expoziția de mașini de instruire de la Moscova, editarea lucrării *Mașini cibernetice de instruire* și organizarea unor *importante cercetări teoretice sub conducerea lui Landa).* În continuare, cititorul face cunoștință cu etapele și cu programul întîlnirii franco-sovietice pe tema *Cunoașterea învățămîntului sovietic,* organizate de Asociația Franța-U.R.S.S.

Un scurt studiu *Cu privire la aplicarea ciberneticii la mecanismele judiciare: Folosirea anchetelor de opinii și a teoriei jocurilor în procesele criminale* și procesele verbale ale ședințelor din 16 februarie, 22 februarie și 22 mai 1965 ale Societății franceze de cibernetică încheie acest număr.

Stilul clar al materialelor și bogăția de informații pe care le oferă cititorului fac din această revistă un prețios izvor documentar în problemele pedagogiei cibernetice.

N. E.

RECOMANDĂRI DE TEME PENTRU „LECTURILE PEDAGOGICE"
— sesiunea 1966 —

În anul 1966 vor avea loc sesiuni regionale și cea de-a VI-a sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice". Publicăm mai jos tematica lor, spre a veni în ajutorul celor care vor să pregătească lucrări. Tematica are un caracter orientativ, participanții la viitoarele „Lecturi" putînd să-și aleagă, din temele propuse, pe acelea care corespund în cea mai mare măsură experienței proprii, sau să abordeze și alte teme. Se recomandă ca în alegerea temelor cadrele didactice să se îndrepte cu precădere spre problemele actuale ale școlii noastre în perioada de desăvîrșire a construcției socialiste.

I. PROBLEME ALE EDUCAȚIEI COMUNISTE

1. **Educația ideologică-politică și moral-cetățenească în procesul de învățămînt:** Valorificarea actualității social-politice în lecții; Formarea bazelor concepției științifice despre lume a elevilor; Cum educ elevii în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar în cadrul predării diferitelor obiecte de învățămînt; Cultivarea motivelor superioare în activitatea școlară a elevilor; Procedee folosite pentru formarea intereselor de cunoaștere, a stilului și disciplinei muncii intelectuale; Rolul activului și al opiniei publice în consolidarea colectivelor de elevi; Cum folosesc excursia și drumeția în educația patriotică a elevilor; Rolul tradițiilor progresiste în educația comunistă a elevilor; Forța exemplului personal al educatorului în formarea personalității elevilor.

2. **Probleme educative ale organizațiilor de copii și tineret.** Contribuția organizației de pionieri și U.T.C. la educarea moral-cetățenească a elevilor; Educarea mîndriei patriotice și a atașamentului față de partid în cadrul organizației de pionieri și U.T.C.; Contribuția activității pionierești la organizarea și educarea colectivului de elevi; Din experiența muncii educative în tabere pentru pionieri și școlari; Cultivarea pasiunii pentru știință și tehnică în activitatea cercurilor de la palatul și casele pionierilor; Formarea deprinderilor organizatorice și a spiritului de inițiativă prin activitatea pionierească și U.T.C.

3. **Alte aspecte ale muncii educative:** Corelația dintre formele colective de educare și mijloacele de tratare individuală; Sistemul unitar de cerințe — condiție fundamentală a educării disciplinei conștiente; Continuitate și gradare în munca dirigintelui; Probleme specifice în activitatea dirigintelui la clasele I—IV; Munca educativă în internat, în casele de copii, în școlile ajutătoare; Din experiența muncii activului de părinți (grădiniță sau școală); Lectoratul pentru părinți — mijloc important pentru îmbunătățirea muncii de educare a copilului în familie; Cum educ copiii (din experiența unor părinți).

4. **Probleme ale educației preșcolare:** Educația mișcărilor. Exercițiile fizice și jocurile de mișcare, mijloc de educare a preciziei mișcărilor; Formarea deprinderilor de activitate intelectuală; Realizarea unității dintre percepție și cuvînt în activitatea de cunoaștere a fenomenelor și obiectelor mediului înconjurător; Contribuția educatoarei la înțelegerea de către copii a operațiilor de adunare și scădere; Educarea independenței în gîndire prin activitățile de numărat și socotit; Formarea vorbirii corecte, coerente și expresive, sarcină de bază a pregătirii copiilor pentru școală; Jocul didactic, mijloc important în consolidarea și verificarea cunoștințelor copiilor (numărat-socotit; limba maternă; mediul înconjurător).

Folosirea calendarului naturii în vederea înțelegerii de către copii a noțiunilor de timp sau a schimbărilor din natură; Activitatea copiilor pe parcelă — mijloc de bază pentru aprofundarea cunoștințelor despre natură și pentru formarea deprinderilor de muncă; Educarea independenței în acțiune și gîndire — sarcină importantă a pregătirii copiilor pentru școală; Formarea sentimentelor și deprinderilor morale; Cunoașterea ținutului natal — factor de seamă în formarea sentimentului de dragoste față de patrie (natura, aspecte din viața socială, monumente istorice); Disciplina în grupa de copii — rezultat al întregii activități desfășurate în grădiniță; Organizarea și desfășurarea jocurilor de creație; Jocurile copiilor în aer liber — preocupare centrală a colectivului în care lucrez (asigurarea mobilierului, a materialului și a jucăriilor pentru jocurile de curte); Îndrumarea jocurilor de creație în vederea antrenării unui număr cît mai mare de copii în jocurile colective.

II. PROBLEMELE PEDAGOGICE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV DIN ȘCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ

1. **Probleme de organizare a învățămîntului**: Din experiența cadrelor didactice care predau pe specialități începînd din clasa I; Dozarea temelor pentru acasă în condițiile predării de către mai multe cadre didactice în școala de 8 ani; Contribuția sistemului de predare pe obiecte la dezvoltarea multilaterală a elevilor; Planificarea activității instructive în vederea asigurării corelației între cunoștințe (în cadrul obiectului și între obiecte); Din experiența întocmirii orariului; Coordonarea activității instructiv-educative din clasă și dinafară de clasă pe baza unui plan unic; Organizarea activităților de pregătire a lecțiilor în școlile cu internat și semi-internat; Organizarea regimului zilnic în vederea dozării judicioase a eforturilor elevilor. Asigurarea timpului liber al elevilor; Probleme ale organizării timpului cadrelor didactice în vederea ridicării nivelului profesional.

2. **Probleme pedagogice privind îmbunătățirea conținutului învățămîntului**: Raportul dintre structura logică a programelor (la diferite obiecte de învățămînt) și logica științelor respective (în cadrul fiecărei clase și pe etape de școlarizare); Realizarea concordanței între manuale și programe școlare; Conținutul științific actual al manualelor școlare; Volumul și accesibilitatea manualelor școlare; Contribuții la problema evitării supraîncărcării programelor și manualelor; Stabilirea raportului corespunzător între organizarea concentrică și liniară a conținutului cunoștințelor; Contribuția manualelor la realizarea legăturii dintre cunoștințele teoretice și aplicațiile practice; Posibilități de îmbunătățire a formei de prezentare a manualelor școlare (stilul, ilustrarea, grafica, așezarea în pagină a textului și ilustrațiilor, cerințele igienice etc.); Eficiența concluziilor și întrebărilor cuprinse în manuale pentru realizarea activității creatoare a elevilor.

3. ÎMBUNĂTĂȚIREA MUNCII METODICE ÎN VEDEREA CREȘTERII EFICIENȚEI ACTIVITĂȚII INSTRUCTIV-EDUCATIVE ÎN CADRUL DIFERITELOR OBIECTE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

A. Teme generale: Metodica formării noțiunilor în cadrul procesului de învățămînt; Formarea priceperilor și deprinderilor de rezolvare a problemelor teoretice și practice; Realizarea unei bune corelații între diferite obiecte de învățămînt; Locul și metodica lucrărilor de laborator și a lucrărilor practice; Cercurile științifice,

mijloc eficace de dezvoltare a gîndirii și a interesului pentru tehnică; Organizarea activității instructiv-educative pe sisteme de lecții; Procedee de formare a deprinderilor de muncă independentă în cadrul lecțiilor; Folosirea în predare a materialelor documentare și a beletristicii; Metodica folosirii manualelor școlare în cadrul lecției; Mijloace de control și apreciere a cunoștințelor și deprinderilor elevilor; Metode și procedee folosite în lecțiile de discutare a lucrărilor scrise; Excursia și vizita — mijloace de îmbogățire și fixare a cunoștințelor. Metodica desfășurării excursiilor și vizitelor; Pregătirea examenelor (absolvire, admitere și maturitate); Procedee de activizare a elevilor la lecții; Particularitățile metodice ale lecțiilor în școlile serale; Specificul muncii în clasele de elevi cu pregătire inegală; Procedee de îndrumare a studiului individual al elevilor din școala serală prin lecții și consultații; Realizarea legăturii dintre cunoștințele predate la lecții și munca profesională a elevilor din școala serală.

B. Teme pe obiecte:

a. *Limba română și limbi străine:* Probleme psiho-pedagogice ale predării citit-scrisului la clasa I; Procedee folosite pentru formarea și dezvoltarea deprinderii elevilor cu citirea corectă, curentă, conștientă și expresivă (clasele I—IV); Procedee pentru formarea priceperilor și deprinderilor de scriere corectă la clasele I—IV; Organizarea și desfășurarea orelor de lectură particulară la clasele I—VIII și IX—XII; Valorificarea cunoștințelor de teoria literaturii în analiza unei opere literare (clasele IX—XII); Îmbinarea analizei gramaticale cu analiza stilistică la clasele IX—XII; Căile de dezvoltare a exprimării orale și scrise a elevilor în cadrul predării limbii române în școlile cu alte limbi de predare; Căile de îmbogățire a vocabularului elevilor în cadrul predării limbilor străine; Formarea deprinderilor articulatorii în predarea limbilor străine.

b. *Istoria, educația cetățenească, economia politică și socialismul științific:* Specificul metodicii formării noțiunilor; Realizarea corelației între disciplinele din grupa științelor sociale; Locul și importanța cunoștințelor de istoria culturii în cadrul lecțiilor; Metodica folosirii operelor clasicilor marxism-leninismului și a documentelor de partid la lecții; Activități în afara orelor de clasă (compuneri și discuții cu teme istorice, excursii, spectacole, conferințe etc.); Metodica activităților sociale destinate aplicării în viață a cunoștințelor însușite de către elevi în clasă; Introducerea elementelor locale la lecții.

c. *Matematica:* Procedee noi în rezolvarea problemelor; Probleme ale însușirii numerației în școala de 8 ani; Rolul intuiției în predarea diferitelor discipline matematice; Particularitățile formării noțiunilor de geometrie; Lărgirea noțiunii de număr în clasele V—VIII și în liceu; Dezvoltarea raționamentului elevilor la orele de matematică; Studiul ecuațiilor în școala generală și în liceu; Corelația dintre diferitele discipline matematice în școală; Introducerea unor noțiuni matematice fundamentale în liceu (funcție, limită, derivată, integrală); Metodica predării locurilor geometrice (geometric și analitic); Cabinetul matematic în licee; Principii de întocmire a culegerilor de probleme la matematică.

d. *Fizica:* Predarea fizicii în clasa a VI-a plecînd de la teoria cinetico-moleculară; Metodica predării unităților. Introducerea sistemului internațional de unități (S.I.); Metodica predării unor teme noi din programa clasei a VIII-a (noțiuni despre radio-recepție, fenomenul fotoelectric și structura atomului); Metodica desfășurării

lecțiilor de fizică în laborator; Formarea sistemului de noțiuni de fizică în școala generală; Dezvoltarea raționamentului elevilor prin rezolvarea problemelor de fizică; Metodica lucrărilor de laborator pe grupe de teme și de elevi (clasele X—XI—XII).

e. *Chimia:* Formarea noțiunilor de atom și moleculă în școala generală; Folosirea cunoștințelor de chimie și fizică în problemele de chimie; Metodica predării substanțelor compuse pe baza cunoștințelor despre structura atomului; Metodica predării sintezelor chimice în școala de cultură generală; Introducerea în liceu a problemei: valența elementelor și formarea moleculelor în lumina mecanicii cuantice.

f. *Științele biologice:* Metodica predării cunoștințelor de științele naturii în lecțiile de limba română la clasele II—III; Probleme metodice ale predării cunoștințelor despre natură în clasa a IV-a; Locul materialului faptic în procesul formării noțiunilor de biologie generală în școala generală și în liceu; Procedee de realizare a corelației dintre predarea științelor biologice și a chimiei; Metodica activităților practice pe terenul experimental și la colțul naturii vii; Sistemul corelației dintre cunoștințele biologice și cunoștințele agricole.

g. *Geografia:* Specificul metodicii predării geografiei regionale în clasa a III-a; Importanța exercițiilor de orientare ale elevilor din clasele mici; Realizarea corelației între cunoștințele de geografie fizică și cele de geografie economică în școala de cultură generală; Corelația dintre geografie și celelalte obiecte de învățămînt: științele naturii, geologie, istorie, limba română, desen etc.; Observația și experiența în formarea reprezentărilor și noțiunilor geografice; Procedee de formare a priceperilor și deprinderilor de lucru cu harta.

h. *Desenul:* Metodica lecțiilor de desen: desen după natură, desen decorativ, desen cu temă; Rolul desenului în dezvoltarea deprinderilor tehnice de reprezentare grafică a cunoștințelor; Procedee în legătură cu lărgirea orizontului cultural al elevilor prin orele de desen.

i. *Muzica:* Formarea simțului muzical. Dezvoltarea deprinderilor de a asculta, de a înțelege și de a executa bucăți muzicale; Lărgirea orizontului cultural al elevilor prin orele de muzică; Dezvoltarea aptitudinilor creatoare și a gustului artistic prin orele de muzică.

j. *Educația fizică:* Forme de activitate în realizarea educației fizice a elevilor; Metodica lecțiilor de educație fizică; Procedee de organizare și desfășurare a educației fizice în activitatea în afară de clasă și extrașcolară; Metodica formării aptitudinilor elevilor în cadrul educației fizice.

l. *Îndeletnicirile practice:* Locul și rolul predării îndeletnicirilor practice în școala de cultură generală; Structura și principalele tipuri și variante de lecții de îndeletniciri practice; Specificul pregătirii pentru lecțiile de lucru manual (pregătirea metodică și pregătirea tehnică); Specificul organizării și desfășurării lecțiilor în condițiile activităților diferențiate pentru băieți și fete.

4. Problemele orientării profesionale în școala de cultură generală: Contribuția dirigintelui la orientarea profesională a elevilor; Cunoașterea intereselor și aptitudinilor elevilor, în vederea unei juste orientări profesionale (cînd și prin ce mijloace); Atragerea părinților la munca de orientare profesională a elevilor (interesul muncii cu părinții); Mijloace folosite de școală pentru orientarea profesională a elevilor; (filme cu teme din domeniul tehnicii și producției; vizitele în întreprinderi sau instituții cu scopul cunoașterii profesiunilor; îndrumarea lecturii elevilor, pentru informarea lor în legătură cu diferitele profesiuni etc.).

III. ÎNVĂȚĂMÎNTUL PROFESIONAL ȘI TEHNIC

Procedee folosite în școlile profesionale și tehnice pentru realizarea unei strînse colaborări între profesorul de tehnologia meseriei și maistrul-instructor; Forme de colaborare a școlii cu întreprinderile (unitățile agricole socialiste) în care se efectuează instruirea practică a elevilor în vederea calificării lor; Rolul obiectelor de cultură generală și al activităților cultural-educative în pregătirea multilaterală a elevilor din școlile profesionale și tehnice; Cum organizez munca independentă a elevilor mei (în școala profesională și tehnică); Folosirea metodei demonstrației în cadrul instruirii practice a elevilor din școlile profesionale și tehnice; Cum dezvolt dragostea pentru meserie la elevii mei; Cum am organizat practica în producție a elevilor mecanizatori agricoli în vederea unei cît mai complete instruiri; Participarea la muncă a elevilor alături de țăranii cooperatori, factor important în educarea atitudinii față de muncă; Probleme în legătură cu modernizarea procesului instructiv-educativ din școlile profesionale și tehnice prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale; Posibilități de introducerea instruirii programate în învățămîntul profesional și tehnic; Metode și procedee utilizate pentru dezvoltarea reprezentărilor spațiale ale elevilor prin cursul de desen tehnic; Organizarea muncii dirigintelui în școlile profesionale și tehnice.

IV. ÎNVĂȚĂMÎNTUL SPECIAL

1. *Rolul cadrului didactic în depistarea copiilor cu diferite deficiențe:* Din experiența participării cadrului didactic la activitatea comisiilor de diagnostic și triere.

2. *Specificul muncii instructiv-educative cu copii care prezintă unele deficiențe ușoare de auz, văz, vorbire etc. în condițiile menținerii acestora în școala de masă. Măsuri de protejare și alte măsuri menite să asigure acestor copii accesibilitatea procesului de învățămînt.*

3. *Probleme generale didactice și metodice, aplicate la specificul muncii cu copiii deficienți (orbi, surzi, ambliopi, hipoacuzici, debili mintal, invalizi motori).* Pentru alegerea concretă a temelor referitoare la instruirea, educarea și pregătirea pentru munca practică a copiilor deficienți, cadrele didactice din școlile speciale vor consulta și tematica recomandată în capitolele precedente.

4. *Aplicarea unor procedee și mijloace moderne în diferite sectoare de activitate cu copiii deficienți:* în procesul de stabilire diferențiată a diagnosticului; în procesul instructiv-educativ propriu-zis și de corectare a deficiențelor; în munca de pregătire profesională a diferitelor categorii de deficienți.

5. *Probleme ale inițierii în munci concrete și ale calificării în anumite profesiuni accesibile a diferitelor categorii de deficienți.*

6. *Probleme specifice ale muncii cu fiecare categorie de copii deficienți:* Sistemul muncii de formare a vorbirii la copiii cu deficiențe de auz; Conținutul muncii de dezvoltare a auzului în școala de hipoacuzici și surzi; Munca logopedă cu copiii prezentînd diferite tulburări de vorbire; Folosirea tiflotehnicii și tiflografiei în instituțiile speciale pentru deficienții de vedere; Dezvoltarea și folosirea resturilor de vedere în procesul muncii instructiv-educative în școlile pentru slabvăzători; Aspecte ale folosirii activităților practice pentru stimularea dezvoltării mintale la copiii deficienți mintal; Folosirea mijloacelor culturii fizice medicale în munca cu deficienții loco-motori.

7. *Din experiența colaborării cadrelor didactice, a psihologilor și medicilor în munca complexă cu copiii deficienți. Atragerea părinților la această muncă.*

8. *Din experiența muncii educative în instituțiile speciale pentru copiii cu deficiențe grave (cămine-școală, cămine-atelier, cămine-spital).*

V. PREGĂTIREA ȘI PERFECȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE

1. *Din experiența pregătirii cadrelor didactice în școlile pedagogice:* Din experiența predării cursului de pedagogie și a metodicilor în școala pedagogică; Realizarea unei strînse legături între aceste cursuri; Organizarea, desfășurarea și rezultatele diferitelor forme de practică pedagogică; Organizarea cabinetului pedagogic în școala pedagogică, conținutul activității și metodele de muncă folosite; Educarea dragostei față de profesiunea de învățător; Legătura școlilor pedagogice cu absolvenții lor.

2. *Activitatea metodică în școală și în raion:* Cum mă pregătesc pentru lecție; Organizarea și conținutul muncii cercurilor metodice și a comisiilor pe obiecte din școală; Sprijinirea și îndrumarea tinerelor cadre didactice; Din activitatea cercurilor pedagogice și a cabinetului pedagogic raional; Din experiența muncii metodice a secțiilor de învățămînt orășenești, raionale și regionale; Metode folosite în ridicarea nivelului profesional și a măiestriei pedagogice a profesorilor și a maiștrilor-instructori; Învățămîntul ideologic, important ajutor în ridicarea pregătirii profesionale; Activitatea cadrelor didactice pentru răspîndirea cunoștințelor științifice; Activitatea cultural-educativă a cadrelor didactice.

3. *Munca directorului de școală:* Organizarea, îndrumarea și controlul muncii instructiv-educative din școală; Planificarea muncii instructiv-educative în școală; Activitatea directorului pentru formarea și închegarea colectivului pedagogic; Organizarea și conținutul activității consiliilor pedagogice; Studiul „bugetului-tip" al cadrelor didactice; Informarea și controlul muncii educative la nivelul școlii; Din experiența muncii sindicale din școală.

VI. DIN ISTORIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN ȚARA NOASTRĂ. DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN ANII REGIMULUI DE DEMOCRAȚIE POPULARĂ

Monografia școlii în care lucrez sau a unei școli cu o veche tradiție; Viața și activitatea unui pedagog progresist (din raionul sau regiunea respectivă); Din istoria presei pedagogice din regiunea sau din raionul respectiv; Figuri de învățători sau de profesori cu activitate publicistică; Dezvoltarea învățămîntului în anii regimului de democrație populară (într-o comună, într-un grup de comune sau în raion).

NOTĂ:

Sesiunile regionale ale „Lecturilor pedagogice" se vor ține între 15 iunie și 15 septembrie 1966; sesiunea centrală va avea loc în decembrie 1966.

Înscrierea cadrelor didactice cu teme de cercetare se va face la regiuni pînă la data de 1 decembrie 1965, iar regiunile vor trimite Institutului de științe pedagogice, pînă la 15 ianuarie 1966, un tabel centralizator cuprinzînd următoarele date: numele și prenumele, titlul (învățător sau profesor), școala la care funcționează, titlul temei de cercetare cu care s-a înscris.

Indicațiile metodice și îndrumarea nemijlocită a cercetărilor în elaborarea lucrărilor cade în sarcina Secțiilor de învățămînt regionale, cu sprijinul Institutelor de perfecționarea cadrelor (art. 5 din Regulament).

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Biblioteca creș
S I B I U

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICA „GRAFICA NOUA" II, BUCUREȘTI — c. 11522

Biblioteca oraș SIBIU
F 3965

12
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

STUDII ȘI CERCETĂRI

Marin Vișan, Petre Bărgăoanu: Probleme referitoare la modernizarea predării geografiei în școală

Ion Berca: Folosirea metodei analizei gramaticale în predarea limbii române la clasele mici

Maricica Chiș și *Silvia Cozma:* Tratarea diferențiată a elevilor în procesul formării deprinderilor de scriere corectă.

Ursula Șchiopu, Maria Taiban, Marcela Lungulescu: Contribuții la analiza rolului educatoarei în jocurile copiilor.

DISCUȚII—CRONICĂ

Gheorghe T. Dumitrescu: Psihologia socială și pedagogia.

Viorica Pițul: Din activitatea directorului dintr-o casă de copii cu școală.

Nicolae Cheslerean: Folosirea cunoștințelor teoretice ale elevilor din școala generală la orele de lucrări practice.

Virgil Caraba: O dezbatere utilă despre organizarea cercetării științifice.

DE PESTE HOTARE

N. I. Monahov: O nouă programă a muncii educative elaborată de pedagogii sovietici.

Dumitru Ionescu: Congresul de la Teheran.

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Nicolae Radu și *Vasile Popescu:* Un eseu asupra dezvoltării psihologiei ca știință (V. Pavelcu — „Drama psihologiei)

Valentina Filipescu, Florica Mihai: Gianni Toti — „Timpul liber".

* * *: Note bibliografice

* * *: Cuprinsul „Revistei de pedagogie" pe anul 1965.

1980

97

- IUL. 2005

17 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*

3965

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 12 *Decembrie, 1965*

IAȘI 2022

SUMAR

Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

Marin Vișan, Petre Bărgăoanu: Probleme referitoare la moderinzarea predării geografiei în școală 5

Ion Berca: Folosirea metodei analizei gramaticale în predarea limbii române la clasele mici 17

Maricica Chiș și Silvia Cozma: Tratarea diferențiată a elevilor în procesul deprinderilor de scriere corectă 28

Ursula Șchiopu, Maria Talban, Marcela Lungulescu: Contribuții la analiza rolului educatoarei în jocurile copiilor 43

DISCUȚII — CRONICĂ

Gheorghe T. Dumitrescu: Psihologia socială și pedagogia 58

Viorica Pițul: Din activitatea directorului dintr-o casă de copii cu școală. 69

Nicolae Chesterean: Folosirea cunoștințelor teoretice ale elevilor din școala generală la orele de lucrări practice 74

Virgil Caraba: O dezbatere utilă despre organizarea cercetării științifice. 85

DE PESTE HOTARE

N. I. Monahov: O nouă programă a muncii educative elaborată de pedagogii sovietici. 91

Dumitru Ionescu: Congresul de la Teheran 97

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Nicolae Radu și Vasile Popescu: Un eseu asupra dezvoltării psihologiei ca știință (V. Pavelcu — „Drama psihologiei"). 103

Valentina Filipescu, Florica Mihai: Gianni Toti — „Timpul liber" . . . 107

* * *: Note bibliografice 111

*

* * *: Cuprinsul „Revistei de pedagogie" pe anul 1965. 122

6996

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 12, XIV-й год *декабрь, 1965 г*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Стр.

М. Вишан, П. Бэргэуану: Вопросы модернизации преподавания географии в общей школе 5

И. Берка: Грамматический анализ в преподавании румынского языка в младших классах 17

М. Киш, Козма: Дифференцированный подход к учащимся в процессе формирования назыков правопиеания 28

У. Шкиопу, М. Тайбан, М. Лунгулеску: Об анализе роли воспитательницы в детских играх 43

ДИСКУССИИ — ХРОНИКАЛЬНЫЕ ЗАМЕТКИ

Г. Т. Думитреску: Социальная психология и педагогика 58

В. Пицул: О связи детского дома с школой 69

Н. Кеслеряну: Применение теоретических знаний учащихся общей школы 74

В. Караба: Полезная дискуссия об организации научного исследования 85

ЗА РУБЕЖОМ

Н. И. Монахов: Новая программа воспитательной работы, разработанная советскими педагогами 91

Д. Ионеску: Съезд в Техеране 97

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Н. Раду, В. Попеску; Очерк развития психологии: В. Павелку „Драма психологии“ 103

В. Филипеску, Ф. Михай: Джани Тоти „Свободное время“ 107

* * * Библиографические заметки 111

*

* * * Содержание „Педагогического журнала“ за 1965-й год . . 122

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES

Nr. 12/1965 Décembre 1965

SOMMAIRE

Pag.

ETUDES ET RECHERCHES

Marin Vişan et Petre Bărgăoanu : Problèmes relatifs à la modernisation de l'enseignement de la géographie dans l'école générale 5

Ion Berca : L'emploi de la méthode de l'analyse grammaticale à l'enseignement du roumain dans les petites classes. 17

M. Chiş, S. Cozma : Le traitement différencié des élèves dans le processus de la formation des habitudes d'écriture correcte 28

U. Şchiopu, M. Taiban, M. Lungulescu : Contribution à l'analyse du rôle de l'éducatrice dans les jeux des enfants 43

DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Gheorghe T. Dumitrescu : La psychologie sociale et la pédagogie. . . . 58

Viorica Piţul : De l'activité du directeur dans une maison d'enfants avec école 69

Nicolae Cheslerean : L'utilisation des connaissances théoriques des élèves de l'école générale aux leçons de travaux pratiques 74

Virgil Caraba : Un début utile à l'égard de l'organisation de la recherche scientifique 85

DE L'ÉTRANGER

N. I. Monahov : Un nouveau programme du travail éducatif élaboré par les pédagogues soviétiques 91

Dumitru Ionesco : Le congrès de Teheran 97

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Nicolae Radu et *Vasile Popesco :* Un essai sur le développement de la psychologie comme science (V. Pavelcu — „Le drame de la psychologie"). 103

Valentina Filipesco et *Florica Mihai :* Gianni Toti — „Les loisirs" . . 107

* * * : Notes bibliographiques 111

★

* * * : Tables des matières de la „Revue de Pédagogie" dans l'année 1965. 122

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

14th Year, No. 12 *December 1965*

CONTENTS

Page

STUDIES AND RESEARCHES

Marin Vișan, Petre Bărgăoanu: Questions of Modern Geography Teaching in the General School. 5

Ion Berca: On Parsing in Teaching Romanian to the Lower Grades. . . . 17

M. Chiș, S. Cozma: On the different Treatment of Pupils in Acquiring correct Writing Habits 28

U. Șchiopu, M. Taiban, M. Lungulescu: The Kindergarten Games Master and her Role 43

DISCUSSION — CHRONICLES

Gh. T. Dumitrescu: Social Psychology and Education 58

Viorica Pițul: On a Superintendent's Work in a Children's Home with School Attached 69

Nicolae Cheslerean: How to Use Pupils' Theoretical Knowledge During Classes in Practical Work in the General School 74

Virgil Caraba: A Useful Discussion On How to Organize Scientific Research 85

NEWS FROM ABROAD

N. I. Monahov: A New Syllabus for Educational Activities Worked Out by Soviet Educationalists 91

Dumitru Ionescu: The Teheran Congress 97

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Nicolae Radu, Vasile Popescu: An Essay on the Development of Psychology as a Science (V. Pavelcu — "The Drama of Psychology") . . 103

Valentina Filipescu, Florica Mihai: Gianni Toti — "Free Time" . . . 107

* * *: Bibliographical Notes 111

*

* * *: Summary of the "Journal of Pedagogy" for 1965 122

PROBLEME REFERITOARE LA MODERNIZAREA PREDĂRII GEOGRAFIEI ÎN ŞCOALĂ

MARIN VIŞAN şi PETRE BĂRGĂOANU
Institutul de ştiinţe pedagogice

Sarcina educării multilaterale a tineretului nostru de către şcoală se realizează în primul rînd în cadrul procesului de învăţămînt, prin contribuţia fiecărui obiect de studiu. Geografia — ca obiect de învăţămînt — îşi are partea sa de contribuţie la înfăptuirea acestei sarcini, atît prin cunoştinţele care se transmit, cît şi prin rolul ei formativ. Este cunoscut faptul că instruirea şi educarea elevilor constituie un fenomen complex, care se realizează nu numai prin simpla însuşire de cunoştinţe, dar şi prin efectul pe care trebuie să-l aibă asupra dezvoltării intelectuale a elevilor, asupra formării convingerilor şi conştiinţei lor, în vederea pregătirii pentru viaţă.

Prin natura sa, geografia este o ştiinţă complexă. Sarcinile mereu sporite ale şcolii, pe de o parte, iar pe de altă parte, importantele progrese înregistrate de ştiinţa geografiei, cît şi de alte ramuri ale ştiinţelor particulare tangente cu acest obiect, impun cadrelor didactice să-şi orienteze activitatea în aşa fel, încît să asigure învăţămîntului geografic un nivel corespunzător acestor sarcini.

În presa de specialitate, precum şi în conţinutul diferitelor lucrări apărute în ultima vreme, oamenii de ştiinţă, cercetătorii, dezbat probleme legate de îmbogăţirea conţinutului ştiinţei geografice, în vederea precizării sferei acestei ştiinţe şi a raportului dintre diferitele ei ramuri.

Astfel, sînt cunoscute dezbaterile[1] purtate în legătură cu obiectul ştiinţei geografice în general, cît şi în legătură cu diferitele ramuri subordonate ştiinţei geografice. Dintre aceste dezbateri menţionăm de pildă problema dacă geografia fizică poate fi studiată unitar sau separat, pe ramuri: climatologie, geomorfologie, biogeografie. Au fost emise

[1] Ioan Şandru, Vasile Cucu, *Probleme ale geografiei economice*, „Lupta de clasă" nr. 6/1965, p. 56; Grigore Posea, Vasile Cucu, *Predarea geografiei în învăţămîntul superior*, „Lupta de clasă" nr. 12/1964, p. 42.

unele păreri în legătură cu geografia fizică regională (modul de tratare a acesteia). De asemenea, se duc încă discuții în legătură cu sistemul de corelare dintre cele două ramuri de bază ale geografiei — geografia fizică și geografia economică — discuții în cadrul cărora există părerea că fiecare din acestea se pot constitui ca discipline independente, avînd în vedere legile deosebite pe baza cărora sînt constituite.

Desigur, sfera acestor dezbateri este mult mai amplă și ele constituie obiectul unor cercetări speciale.

Pentru profesori, astfel de probleme au o importanță deosebită, deoarece, cunoscînd noile concepții referitoare la obiectul geografiei, precum și orientarea cercetărilor științifice, pot să-și formeze o viziune clară, modernă, asupra obiectului geografiei școlare.

Calitatea procesului de învățămînt depinde în bună măsură și de natura metodelor și a mijloacelor de învățămînt. Știința și tehnica actuală vin în sprijinul școlii prin crearea unor mijloace moderne audio-vizuale, cu ajutorul cărora se pot rezolva în condiții mai bune și sarcinile actuale ale studierii geografiei.

Introducerea mijloacelor tehnice moderne în procesul de învățămînt de către o serie de profesori trebuie considerată ca o cerință obiectivă, impusă de nevoia de a transmite un volum sporit de cunoștințe într-un timp relativ scurt, de a determina participarea activă a elevilor în procesul instructiv-educativ cu scopul de a mări eficiența acestuia. Folosirea mijloacelor audio-vizuale duce la modificări uneori radicale în aplicarea principiilor didactice și a metodelor clasice de predare. De pildă, metoda demonstrației dobîndește o nouă configurație în condițiile introducerii în cadrul lecției a mijloacelor moderne, cum ar fi filmul didactic.

În cadrul activităților restrînse din clasă, uneori chiar în presă, în discuții particulare, întîlnim diferite înțelesuri ale termenului de modernizare. Așa se întîmplă întotdeauna cînd apare ceva nou, este subliniată latura cea mai deosebită a fenomenului și prin aceasta adesea i se identifică întregul conținut.

Mulți sînt tentați să considere prin modernizarea învățămîntului introducerea mijloacelor audio-vizuale moderne. Dacă analizăm bine aceste considerații, credem că nu se greșește, deoarece în direcția aceasta preocupările sînt deosebit de evidente. Desigur, constituie o noutate faptul că un număr de lecții de geografie se desfășoară pe baza unor filme didactice, sau faptul că vorbind elevilor despre diferite fenomene ale naturii, de pildă despre uragane, profesorii reproduc zgomotele specifice ale acestora, pe bază de înregistrări electromagnetice.

Noțiunea de modernizare exprimă o cerință actuală, o necesitate ce caracterizează întregul proces de învățămînt, spre care tinde școala contemporană în general și școala socialistă în special.

În continuare, vom prezenta în linii generale ce anume se înțelege prin fiecare dintre atributele respective.

Modernizarea exprimă o cerință actuală, deoarece pentru stabilirea unui raport corespunzător între marile progrese ale științei și tehnicii contemporane, pe de o parte, și ale științei geografice și procesului de în-

vățămînt, pe de alta, sînt necesare uneori schimbări substanțiale în conținutul acestuia din urmă. După cîte se constată, schimbările au un sens precis de la știință spre școală. Este necesar, credem, să insistăm asupra înțelegerii juste a raportului dintre modernizare și procesul de învățămînt.

Modernizarea procesului de învățămînt, deci necesitatea ca școala să țină pasul cu realizările științei contemporane, nu putem s-o limităm numai la un aspect al procesului de învățămînt, numai la mijloacele de învățămînt, ci, după părerea noastră, acțiunea de modernizare este exprimată în primul rînd prin sistemul de învățămînt și prin conținutul cunoștințelor. Mai departe, dialectica ne determină să constatăm și celelalte aspecte ale modernizării, ele fiind consecințe ale modernizării principiilor de învățămînt, ale metodelor de predare, ale formelor de organizare a procesului de învățămînt și chiar ale metodelor și proceselor de învățare. Asupra acestor aspecte vom reveni cu referiri speciale pentru geografie, în paginile următoare.

Arătam că modernizarea învățămîntului exprimă și o necesitate socială obiectivă. Școala trebuie să aibă în vedere în pregătirea tinerei generații pentru muncă importantele progrese ale întregului mod de producție socialist. Pe de altă parte, necesitatea orientării procesului de învățămînt pe linia modernizării răspunde unor cerințe subiective ale omului contemporan activ, cu inițiativă, cu larg orizont științific și cultural, cu alte cuvinte dezvoltat multilateral, sarcină ce se pune tot mai acut în fața școlii noastre.

Modernizarea reprezintă în același timp o perspectivă, deoarece concordanța între conținutul procesului de învățămînt din școală și nivelul științei și tehnicii contemporane constituie o necesitate imperioasă a condițiilor de astăzi în care își desfășoară activitatea școala. În viitorul apropiat, această concordanță trebuie să se facă în mod permanent și sistematic. Rezolvarea acestei concordanțe, care și pînă acum a fost asigurată, însă într-o măsură mai redusă și nu cu ajutorul celor mai perfecționate mijloace, va duce fără îndoială la înlăturarea termenului de modernizare ca atare, conținutul noțiunii realizîndu-se în fond ca una din caracteristicile de bază ale învățămîntului nostru.

Se pune problema în ce fază ne aflăm în momentul de față și în ce anume trebuie să constea contribuția noastră, a tuturora, în special a cadrelor didactice ?

La prima vedere, s-ar putea spune că ne aflăm în faza de definire a noțiunii de modernizare. Considerăm însă că lucrurile se află într-un stadiu mult mai avansat și anume în faza înfăptuirii propriu-zise a acțiunii de modernizare. Cum este și firesc, imediat după apariția cerințelor unei acțiuni oarecare, urmează faptele. De observat că la început tendințele de modernizare a învățămîntului s-au realizat pe părți, fragmentar, însă ca preocupare ele au existat încă din primele zile ale existenței școlii noastre noi.

Astăzi, există o multitudine de preocupări din partea unui număr mare de instituții științifice de cercetări și de învățămînt, întrucît intere-

sul față de ridicarea școlii din țara noastră la înălțimea pusă de orînduirea socialistă se constată pretutindeni.

Astfel, se desprind cîteva categorii de preocupări, atît ale Ministerului Învățămîntului, cît și ale diferitelor foruri științifice, cum sînt: Institutul de științe pedagogice, Societatea de științe naturale-geografie, cercurile pedagogice ale profesorilor pe specialități ș.a.m.d.

În domeniul geografiei, într-o bună măsură eforturile comune sînt îndreptate înspre *modernizarea conținutului învățămîntului geografic*. Înseși programele și manualele școlare în vigoare marchează acțiunea propriu-zisă a modernizării conținutului. În acest sens, menționăm că programele și manualele de geografie au la bază o concepție modernă.

In primul rînd, e vorba de concepția științifică pe care se sprijină sistemul învățămîntului geografic. Nu este întîmplător faptul că studiul sistematic al cunoștințelor geografice începe de timpuriu, din clasa a III-a, ceea ce nu întîlnim în toate sistemele de învățămînt din alte țări. Aceasta dovedește că în țara noastră învățămîntul geografic constituie unul din elementele esențiale ale culturii generale pe care trebuie să o dobîndească de timpuriu fiecare tînăr.

Logica specifică științei geografice îmbinată cu logica procesului de învățămînt geografic a determinat o concepție nouă. Nu întîmplător, în clasa a IV-a, au fost introduse cunoștințe despre geografia patriei. De aceea, este normal să se meargă în sensul lărgirii sistematice a orizontului cunoștințelor geografice, trecînd de la studierea regiunii la studierea țării natale, avînd în același timp în vedere caracterul educativ al învățămîntului geografic (realizarea educației patriotice) și cuprinderea unei varietăți de material geografic, care devine instrument în introducerea treptată în multitudinea aspectelor fenomenului geografic. Studiul geografiei regiunii natale și al geografiei patriei, în primii doi ani, reprezintă o etapă introductivă, cu caracter de instrument, pentru înțelegerea mai departe a studiului complet al geografiei continentelor. Funcția de instrument n-ar putea să fie îndeplinită de această etapă, dacă n-ar fi asigurat caracterul ei complex, deși la un nivel elementar, realizat pe o bază științifică motivațională, cu ajutorul căreia elevul va putea explica oricare fenomen geografic pe care-l va întîlni mai tîrziu în continuarea studiului geografiei.

Se impune deci renunțarea la metoda descriptivă, care uneori își mai face loc cu ocazia înfățișării unor fenomene geografice, și despre înlocuirea ei cu metoda explicativă, bazată pe înfățișarea legăturilor dintre diferitele categorii de fenomene geografice. De exemplu, este promovată tot mai mult concepția că în prezentarea cunoștințelor de geografie accesibilitatea se realizează în condiții net superioare, dacă fenomenul fizic este prezentat în corelație cu explicația geologică, iar pe de altă parte, cu implicații de natură economică, sau dacă problemele de geografie economică (noțiunile) sînt prezentate în legătură cu o serie de considerații care intră în sfera de geografie fizică.

Reciprocitatea, deși subliniază complexitatea fenomenului geografic în unitatea sa, lucru care implică din punct de vedere psihologic unele dificultăți de înțelegere, compensează de cîteva ori mai mult în avantajul

sporirii eficienței învățării, dacă se intervine cu un sistem de metode și de mijloace de învățămînt adecvate.

Rezultatul unor cercetări efectuate în domeniul învățămîntului geografic arată că uneori ceea ce este considerat greu accesibil pentru elevii de o anumită vîrstă, din cauza prezentării cu rigoare științifică a diferitelor noțiuni, în condițiile unei metodici corespunzătoare nu numai că poate deveni accesibil, dar îl face pe elev capabil să se înarmeze cu o metodă rațională cu care să poată opera instrumental și în studiul altor fenomene geografice asemănătoare. Neluarea în considerație a unui astfel de punct de vedere duce de cele mai multe ori fie la însușirea formală a unor cunoștințe, fie la irosirea de timp atunci cînd se pune problema revenirii de cîteva ori, în clase diferite, asupra aceleiași noțiuni, cu scopul de a-i întregi conținutul. Trebuie privit în adevărata lui lumină specificul noțiunilor geografice, pe de o parte, iar pe de altă parte, să nu subapreciem posibilitățile de abstractizare ale copiilor. Nu totdeauna ceea ce pare simplu, apropiat este totodată și elementar și invers, nu totdeauna ceea ce este complex, cu nuanță științifică deosebită, este mai puțin accesibil. Noțiunea de relief sau noțiunea unei anumite forme de relief cu ce devine ea mai accesibilă dacă este introdusă într-un manual de geografie regională pentru elevii care studiază într-un mare oraș, sau pentru elevii care studiază în mediul geografic corespunzător noțiunii ca atare ? Noțiunea însăși este o abstracțiune care presupune un înalt grad de generalizare și de abstractizare. De aceea, prin simpla aplicare a principiului predării de la apropiat la depărtat, fără a avea grijă de a interveni cu alte metode în predarea acestei noțiuni, nu se poate asigura însușirea științifică a noțiunii respective. Ca o consecință a unui astfel de punct de vedere în prima etapă a învățămîntului geografic se pune problema ca profesorul să îmbine conștient elementul fizic cu cel economic, să motiveze la nivelul de înțelegere al elevilor raportul legic dintre cele două părți și să le explice consecințele (influența reciprocă). Privită în acest fel, predarea geografiei în clasele III—IV și continuarea studiului la clasele V—VIII sînt ușurate prin faptul că se lasă loc în primul rînd fenomenelor geografice particulare care constituie noul, pentru a cărui înțelegere elevii operează deja cu cunoștințe de principiu însușite în etapa anterioară. Aceasta ușurează și procesul de operare intelectuală, grăbind ritmul parcurgerii materialului geografic cu aspect particular, care în același timp vine și îmbogățește prin varietatea notelor specifice categoria noțiunilor generale deja însușite. Astfel, studiul geografic al continentelor și apoi al patriei, în clasele V—VIII, poate fi orientat mai mult în direcția acumulării de cunoștințe despre diferite țări, a lărgirii orizontului geografic, deoarece elevii — pe baza criteriilor deja însușite — pot să facă comparații, analize, sinteze și să ajungă în mod independent, în cele din urmă, la explicarea științifică a diferitelor situații pe care le prezintă în mod particular fiecare țară în parte (influența factorului fizic asupra celui economic și invers, de asemenea, influența factorului politic asupra celui economic).

Studiul geografiei patriei în clasa a VIII-a nu mai poate fi privit ca o simplă reluare și dezvoltare a cunoștințelor însușite în clasa a IV-a,

ci el poate fi realizat la un nivel calitativ superior, datorită și faptului că elevii operează acum pe baza unor noțiuni îmbogățite pe parcursul studierii celorlalte țări, de unde și posibilitățile sporite de a da explicații științifice.

La studiul geografiei patriei în clasa a VIII-a, se poate conchide că elevii școlii generale au de acum formată o cultură geografică generală și chiar o concepție geografică științifică. Acum este ușor de înțeles de ce pe baza acestei pregătiri generale și unitare absolvenții școlii generale pot păși în viață ca oameni cu cunoștințe formate, avînd în același timp posibilități de a continua studiul cunoștințelor geografice după necesități, fie independent, sub impulsul evenimentelor sociale de natură națională sau internațională, fie în cadrul organizat al învățămîntului geografic în liceu etc. Așa considerăm că trebuie adîncită înțelegerea sarcinilor învățămîntului geografic în diferite etape ale școlii.

Uneori se consideră că reluarea diferitelor discipline geografice în liceu ar urmări scopul unei simple lărgiri a cunoștințelor însușite în școala generală, prin introducerea unor elemente de amănunt. Or, practica școlii dovedește că, dacă se urmărește numai un astfel de scop, elevii nu dobîndesc în fond nimic în plus pentru viață, ci numai o fixare, în cel mai bun caz, a cunoștințelor însușite în școala generală.

Un astfel de fenomen l-am sesizat în unele cazuri în practica cercetărilor noastre. Uneori, elevii de clasa a XI-a nu se disting ca nivel de interpretare a problemelor de geografie regională (fizică și economică) față de elevii claselor a VIII-a.

La un sondaj făcut cu ocazia căruia am dat elevilor unor clase a XI-a să răspundă la întrebările : Ce ramuri ale industriei grele s-au dezvoltat în Republica Socialistă România? Și de ce? și Ce centre importante ale industriei grele din Republica Socialistă România cunoașteți și cum explicați repartizarea lor pe teritoriul țării noastre?, s-au obținut răspunsuri corecte, care însă nu se diferențiau calitativ de răspunsurile obținute de la o serie de elevi din clasa a VIII-a.

Răspunsurile prezentau problemele în mod simplist și descriptiv, fiind lipsite de o interpretare care să vizeze înțelegerea profundă a fenomenelor. Se constata lipsa în mare parte a punctelor de interpretare social-politică, interpretare care este necesară la elevii clasei a XI-a, precum și lipsa de motivare a obiectivelor economice în raport cu condiționarea mediului geografic-fizic.

Principiul concentrismului, care fără îndoială constituie caracteristica de bază a programei de geografie pentru liceu, trebuie considerat numai în parte ca o reluare a cunoștințelor predate în școala generală, ca punct de plecare în studiul noilor cunoștințe.

Predarea geografiei în liceu trebuie să meargă spre adîncirea fenomenelor geografice și spre încadrarea lor în ansamblul cunoștințelor dobîndite de elevi, atît la obiectele din ciclul științelor naturii, cît și la cele din ciclul științelor umaniste. Desigur, problema corelației — care apare ca o sarcină evidentă pentru profesorii de geografie — nu poate fi privită

în maniera enciclopedismului, ci natura interpretării fenomenului geografic trebuie să se sprijine pe cunoașterea unei legități proprii, specifice științei geografice.

Apare ca o particularitate a studiului geografiei în liceu sarcina de a găsi mijlocul prin care fenomenul geografic să fie privit în unitatea sa indisolubilă, constituită pe baza relațiilor specifice dintre fizic, economic și politic. În același timp, sarcina învățământului geografic constă în a înfățișa elevilor mecanismul constituirii sintetice a fenomenului geografic, prin analiza relațiilor și a raporturilor specifice dintre elementele componente. O astfel de interpretare a fenomenului geografic este posibilă la acest grad de învățământ, fiind favorizată de nivelul dezvoltării intelectuale, precum și de pregătirea de cultură generală a elevilor.

Din cele relatate în legătură cu conținutul obiectului geografiei în scoala de cultură generală, se desprind cîteva probleme care ar trebui studiate în lumina sarcinilor modernizării în general a învățământului.

Apare evidentă pentru profesorii de geografie sarcina de a determina, în primul rînd, etapele învățământului geografic de-a lungul întregii perioade de școlaritate, atît pe baza scopului urmărit de fiecare verigă a învățământului, cît și pe baza logicii specifice științei geografice.

În cele de mai sus, sprijinindu-ne pe unele cercetări proprii, am putut schița cîteva din argumentele care ne-au motivat stabilirea etapelor învățământului geografic, nu atît sub aspectul organizatoric al școlii, cît sub raportul lor funcțional, ca etape condiționate de natura specifică a relațiilor dintre ele, în scopul adîncirii permanente a sarcinilor speciale ale acestui obiect de învățământ.

Desigur, trebuie studiată într-o lumină nouă problema raportului dintre diferitele ramuri ale disciplinelor geografice, specificul acestor ramuri, în funcție de gradul de învățământ, de pregătirea generală a elevilor în etapele anterioare parcurse la disciplina respectivă.

Sîntem convinși că ținînd seama de logica științei geografice, de specificitatea fenomenului geografic, de principiile după care se elaborează noțiunile științei geografice, ca și de particularitățile de vîrstă ale elevilor, se va reuși ca în scurt timp învățământul geografic din țara noastră să se afirme și sub raportul conținutului cu adevărat la nivelul cerințelor contemporane.

Modernizarea metodelor de predare constituie o cerință obiectivă determinată de necesitatea de a reînnoi permanent conținutul învățământului în raport cu dezvoltarea diferitelor ramuri ale științelor particulare, în cazul nostru a științelor geografice, și satisfacerea cerințelor sporite ce se pun în fața școlii în direcția acumulării unui volum sporit de cunoștințe de către elevi într-un timp relativ scurt și de sporirea eficienței procesului de învățământ, prin folosirea tuturor rezervelor de care dispune, în scopul dezvoltării multilaterale a tineretului.

Modernizarea metodelor de predare și a mijloacelor de învățămînt văzute în această concepție, schimbă, după părerea noastră, însăși esența definiției metodei acceptată de didactica clasică — ca fiind simplă formă a unui conținut.

Nu considerăm necesar să menționăm deocamdată disputele teoreticienilor metodiști referitoare la conținutul și la definiția metodei în general. Este necesar, însă, să clarificăm unele probleme care ar putea să ducă la un punct de vedere comun, acceptat de majoritatea cadrelor de specialitate, cu scopul de a putea folosi în practica școlii noastre rezultatele unor astfel de discuții.

În practica pedagogică, metodele de predare sînt de multe ori privite ca niște instrumente cu ajutorul cărora se transmit cunoștințe, deci se realizează însuși procesul de învățămînt, fără a fi supuse unor influențe directe din partea conținutului sub aspectul modelării. De aceea, se mai întîlnește încă concepția că partea cea mai dinamică a procesului în învățămînt, în sensul noutății permanente ce se aduce, ar fi conținutul, care se schimbă de la o lecție la alta, de la un capitol la altul și de la o clasă la alta. Cu alte cuvinte, metodele ar rămîne aceleași, cu unele schimbări, în funcție mai ales de scopul și de sarcinile lecției. Considerăm că o astfel de practică explică și rămînerea în urmă a metodicii ca știință. Este recunoscut faptul că, în general, conținutul diferitelor obiecte suferă schimbări, în sensul reînnoirii permanente, chiar și de la un an la altul, cel puțin sub raportul concepției sub care sînt privite, fără să mai vorbim de schimbările produse în conținutul obiectelor de învățămînt de la un deceniu la altul sau de la un secol la altul. Nu același lucru putem să spunem despre schimbările produse în domeniul didacticii generale, precum și în al didacticii speciale. Cercetările de didactică ce se întreprind în prezent în țara noastră pornesc de la un punct de vedere diametral opus concepției metafizice moștenite de la pedagogia burgheză. În general, cercetările didactico-metodice moderne se desfășoară pe baza metodologiei materialist-dialectice, care are o valoare diriguitoare pentru întregul proces de cunoaștere umană. În lumina acestei concepții, metodele de predare trebuie privite într-o unitate indisolubilă cu conținutul obiectului de învățămînt și într-un raport strict determinat de scopul și sarcinile concrete ce revin lecției, în cadrul căreia se realizează întregul proces de învățămînt. De aceea, metoda de învățămînt este într-adevăr o formă, dar ea reprezintă în același timp și un instrument al procesului de cunoaștere specific elevului de o anumită vîrstă. Deci, pedagogul — cînd stabilește metoda pe care o va utiliza în cadrul procesului de învățămînt — trebuie să țină seama atît de specificul conținutului cunoștințelor, de scopul și sarcinile instructiv-educative ale lecției, cît și de particularitățile dezvoltării intelectuale a elevilor. Acest fapt nu înseamnă că nu trebuie să luăm în considerație anumite caracteristici generale ale metodelor de predare care s-au statornicit în practica îndelungată a procesului de învățămînt.

Acțiunea de modernizare a metodelor de predare nu înseamnă renunțarea la sistemul metodelor cunoscute, ci îmbogățirea conținutului

lor cu aspecte noi, determinate de elementul nou ce apare în conținutul actual al cunoștințelor, alegerea lor judicioasă în funcție de noua optică sub care sînt văzute sarcinile procesului de predare a lecției respective.

Considerăm că problema modernizării metodelor de predare a geografiei trebuie să pornească de la clarificarea specificului conținutului cunoștințelor, a noțiunilor geografice și a logicii științei geografice. Cu toate că geografia este recunoscută ca o disciplină în general accesibilă și care trezește interesul elevilor într-o măsură deosebită, nu putem să nu apreciem ca o notă distinctă caracterul abstract al fenomenelor geografice. De aceea, căile de formare a noțiunilor, în scopul cărora sînt utilizate metodele de predare, nu pornesc întotdeauna de la elemente concrete, pe care elevul le percepe direct. Dacă pătrundem mai adînc sensul și specificul cunoștințelor de geografie, vom constata mari deosebiri de ceea ce privește aplicarea principiilor didactice în comparație cu alte obiecte de învățămînt. De pildă, în geografie se face uz îndeosebi de aplicarea principiului de la apropiat la depărtat, care în unele cazuri este considerat principiul fundamental într-o anumită etapă de învățămînt, de exemplu, în clasa a III-a și a IV-a, uneori absolutizîndu-se acest principiu. Dar se pune întrebarea : prin ce metode poate profesorul de geografie să rămînă credincios acestui principiu, cînd în fond ceea ce este considerat apropiat pentru elevul de clasa a III-a este în unele cazuri, totuși, foarte îndepărtat și foarte abstract ? Cu ce, de pildă, profită elevul de la o școală din Buzău, atunci cînd în cadrul geografiei regionale învață despre petrol ca o bogăție specifică regiunii natale, însă despre care uneori cunoaște din experiența lui de viață tot așa de puțin ca și elevul din alte regiuni nepetrolifere ? Oare nu cumva s-a adoptat un astfel de principiu în mod forțat ? De fapt, acesta este un exemplu tipic, care nu vine să învinuiască pe autorii de programe și de manuale, ci are o semnificație mult mai profundă, el vizînd în fond natura specifică a fenomenului geografic și de aici marea răspundere față de aplicarea adecvată, creatoare a principiilor didactice, precum și față de alegerea metodelor și a mijloacelor de învățămînt corespunzătoare esenței fenomenului geografic. Considerăm important ca alegerea metodelor de predare a geografiei să se facă în funcție de existența unor elemente geografice cu caracter particular, atunci cînd este cazul, dar accentul trebuie să fie pus pe formarea reprezentărilor geografice, acestea din urmă fiind esențiale pentru formarea noțiunilor geografice. De fapt, sursa elementelor concrete ca puncte de plecare în formarea noțiunilor se epuizează destul de repede, deoarece prin specificul său geografia impune elevilor o ascensiune către general, către abstract, destul de repede, uneori mult mai direct față de multe discipline considerate prin natura lor abstracte, ca de exemplu matematica, unde elevul are totuși cifra ca reprezentant al concretului.

Caracteristicile fenomenului geografic au impus în mod obiectiv de-a lungul istoriei învățămîntului geografic o serie de metode și procedee proprii și a determinat crearea unor mijloace didactice proprii. Ce reprezintă de fapt metoda lucrului cu harta sau harta ca material di-

dactic concret în studiul geografiei? Poate cineva să considere că harta reprezintă chiar un material didactic concret, la fel cu mulajul pentru anatomie? Însă și momentul utilizării hărții de către elevi are nevoie de o îndelungată perioadă de pregătire, în sensul formării unor reprezentări cu sferă limitată. Am putea spune chiar mai mult — reprezentările pe care profesorul se sprijină în interpretarea diferitelor fenomene geografice cu ajutorul hărții sînt de natură diferită, în sensul caracterului lor sintetic și abstract.

Pe lîngă multe alte condiții care au fost în parte menționate, apare ca o notă distinctă faptul că metodele de predare a cunoștințelor de geografie nu pot fi concepute fără un echipaj corespunzător de mijloace de învățămînt. Putem pretinde că aceste mijloace, pînă nu de mult, datorită nivelului scăzut al posibilităților de realizare tehnică și în parte subaprecierii lor, explică în bună măsură existența unor rămîneri în urmă a învățămîntului geografic pe linia însușirii de către elevi a unor noțiuni și categorii geografice. Este vorba despre gama relativ restrînsă a materialului didactic creat în scopul predării cunoștințelor de geografie.

Știința și tehnica nouă a pus cadrelor didactice la dispoziție mijloace audio-vizuale cum sînt: înregistrarea imaginilor pe peliculă, imaginea televizată, înregistrarea electromagnetică a sunetelor, transmiterea prin unde radio la mari distanțe. Aceste mijloace — a căror existență nu este cu totul recentă — au întîrziat totuși prea mult pînă cînd au fost transformate în mijloace de învățămînt. Introducerea acestor mijloace de învățămînt în procesul de predare a geografiei pe scară largă va însemna, după părerea noastră, o adevărată cotitură în realizarea unui proces de învățămînt de cea mai înaltă calitate. Dacă pentru alte obiecte de învățămînt filmul didactic, imaginea televizată pot rămîne la nivelul unui auxiliar uneori fără prea mare importanță, pentru geografie ele reprezintă mijlocul didactic care are o astfel de valoare, încît ocupă primul loc în prezentarea specificului geografic.

Nu mai insistăm asupra marilor avantaje pe care le oferă filmul didactic pentru lecțiile de geografie. Unele experiențe realizate de o serie de profesori de geografie, pe linia prezentării fenomenului geografic cu ajutorul filmului, au convins de la început că acest mijloc didactic prezintă nenumărate și importante avantaje. Prin ce alt mijloc didactic poate profesorul să realizeze călătorii în regiunile îndepărtate, în munți și în văile arcticii, pentru a prezenta elevilor în imagini consecințele climei ecuatoriale, pădurile ecuatoriale sau aspecte din viața diferitelor popoare? Gama posibilităților de folosire a filmului didactic, a diafilmului, a imaginii televizate la lecțiile de geografie este așa de mare, încît putem afirma că practic se poate extinde asupra întregului curs de geografie.

Folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne în predarea cunoștințelor de geografie pune cîteva probleme de ordin metodic. În primul rînd, este vorba de pregătirea profesorului pentru lecțiile în care își propune să introducă astfel de mijloace. Cel puțin la început, se impune

o grijă deosebită față de alegerea filmelor în raport cu conținutul concret al lecției. În legătură cu aceasta, trebuie combătută, de la început, tendința de subordonare a lecției față de filmul didactic. Trebuie să fie clar pentru profesorul de geografie că filmul didactic sau un alt mijloc modern trebuie subordonat în totalitate scopurilor și sarcinilor lecției. Noi nu introducem filmul la lecție de dragul filmului, ci cu scopul ca el să contribuie, laolaltă cu celelalte mijloace didactice, la realizarea scopurilor lecției. Această cerință are desigur consecințe de ordin metodic, în sensul alegerii secvențelor corespunzătoare, în cazul cînd nu corespunde în totalitate lecției.

Unele din particularitățile metodice apar în funcție de calitatea imaginii și a intervenției crainicului, în cazul filmului sonor. Chiar și în cazul filmelor sonore care cuprind părți mai mari din lecție, profesorul trebuie să aibă rolul conducător în dirijarea procesului de cunoaștere a fenomenelor prezentate.

Metodica lecțiilor care se desfășoară pe bază de film, cu toate că principial nu se deosebește de cea a lecțiilor obișnuite, impune cel puțin pentru începători o grijă deosebită pentru exploatarea la maximum a folosului pe care poate să-l aducă filmul.

Sublinierea valorii filmului didactic nu trebuie să ducă la subaprecierea celorlalte mijloace moderne cunoscute, cum este de exemplu televiziunea. Deocamdată, emisiunile geografice televizate pot fi folosite în cadrul activităților extrașcolare. Credem că nu va trece mult timp pînă cînd studiourile noastre de televiziune vor putea prezenta programe ale unor emisiuni geografice pe teme care se studiază în școală, la clase diferite, care ar putea să fie sincronizate cu ritmul parcurgerii programelor școlare.

Acțiunea de introducere a mijloacelor tehnice moderne de predare a geografiei este încă la început. De aceea, se impune stimularea interesului față de aceste mijloace, demonstrîndu-se de către cei care au deja o experiență acumulată, atît metodica folosirii acestora, cît și eficiența procesului de învățămînt obținută ca rezultat al introducerii acestor mijloace.

Din conținutul problemelor prezentate se desprinde concluzia că modernizarea învățămîntului geografic se încadrează într-o acțiune amplă de reînnoire a întregului învățămînt și constituie rezultatul unor cerințe obiective, determinate de nivelul general al dezvoltării societății contemporane și în special de orînduirea socialistă. De asemenea, modernizarea învățămîntului are o sferă complexă, care include precizarea scopurilor și a sarcinilor diferitelor grade de învățămînt la nivelul cerințelor contemporane.

În legătură cu modernizarea predării diferitelor obiecte de învățămînt, problema trebuie privită în întreaga sa complexitate : conținut, metode de predare și mijloace de învățămînt, precum și mijloace moderne de învățare. În legătură cu ultimul aspect privind mijloacele moderne de învățare, problemele se află într-o fază cu totul incipientă, deocamdată sub formă experimentală.

ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗУЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОГРАФИИ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ

(Р е з ю м е)

В статье обсуждаются некоторые вопросы модернизации преподавания географии в школе, исходя из общих задач школы, в осуществление которых каждый предмет вносит свой вклад.

С этой целью указывается, что должно пониматься под понятием модернизации географического образования. Авторы считают, что модернизация должна рассматриваться в сложном ансамбле содержания образования, методов, средств и приемов обучения.

Авторы обсуждают эти элементы и дают ценные указания в связи с мероприятиями, необходимыми для их осуществления.

PROBLÈMES RELATIFS À LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE DANS L'ÉCOLE GÉNÉRALE

(Rèsumé)

L'article présente certains problèmes concernant la modernisation de l'enseignement de la géographie, envisagés du point de vue des tâches générales de l'école et de la contribution de chaque objet à leur réalisation.

A cet effet, on montre ce que signifie la notion de modernisation de l'enseignement géographique. Les auteurs prennent comme point de départ le fait qu'il est nécessaire que la modernisation soit considérée dans un cadre complexe, qui renferme le contenu de l'enseignement géographique, les méthodes pédagogiques, les moyens utilisés et les procédés d'apprentissage.

On analyse chacun de ces composants de la notion de modernisation, ensuite on montre le stade où se trouve le problème et puis on donne des indications sur les mesures à prendre dans le but de la réalisation efficace des objectifs proposés.

QUESTIONS OF MODERN GEOGRAPHY TEACHING IN THE GENERAL SCHOOL

(Abstract)

As part of the general drive for modern teaching in Romanian all-grade schools, geography has a part to play with regard to its own contents, methods, procedures and aids.

The article under consideration analyses in detail each of these component parts of the notion of modernization, showing how things stand at present and what is to be done to update them.

FOLOSIREA METODEI ANALIZEI GRAMATICALE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE LA CLASELE MICI

ION BERCA

Analiza, metodă generală sau specifică de cercetare (în funcție de domeniul în care este folosită) se sprijină pe una dintre funcțiile fundamentale ale activității nervoase superioare, pe un proces de gîndire (logic) care constă în descompunerea unui întreg (obiect sau fenomen) și în studierea (separată sau în relație cu alte obiecte, fenomene de aceeași natură), în funcție de un anumit criteriu, a componentelor, însușirilor lui, în vederea stabilirii caracteristicilor sale.

Specificul *metodei analizei gramaticale*, una dintre metodele cu cea mai largă și eficientă utilizare în predarea limbii române, este determinat de materialul concret la care se aplică. Materialul concret, întregul, îl constituie un fapt, un fenomen lingvistic, respectiv o anumită unitate de limbă (cuvînt, propoziție, frază). Descompunerea și cercetarea părților acestui întreg, a însușirilor lui, presupune cunoașterea valorii morfologice și sintactice a acestuia.

Metoda analizei gramaticale se poate aplica și în legătură cu studierea diverselor ilustrații, scheme, tabele, precum și cu variate exerciții care se găsesc în manuale. Este știut faptul că folosirea manualului nu se reduce numai la studierea acestui material și la efectuarea exercițiilor date ca temă pentru acasă. În mod obligatoriu, trebuie citite în clasă definițiile gramaticale din manual, îndată după formularea lor în procesul predării lecției. În manual există astfel de definiții a căror memorare cere din partea elevilor o muncă independentă cu cartea, (de exemplu, definiția atributului, a complementului etc.). Pentru aceasta ei trebuie să se orienteze în organizarea materialului din manual.

În practica școlară, unele cadre didactice se mulțumesc cu faptul că elevii au putut reproduce exact formularea definiției, desprinsă din analiza exemplelor scrise pe tablă, fără a mai citi din manual. În zilele următoare însă, o parte din elevi uită definiția și în locul definiției corecte folosesc formulări aproximative, uneori chiar greșite. Neștiind

să se orienteze în manual, ei nu-l folosesc în mod corect nici în vederea pregătirii lecțiilor de repetare.

Analiza gramaticală, ca metodă, are un rol important în predarea cunoștințelor gramaticale. Pentru a dezvălui esența unei noțiuni gramaticale, conținutul ei noțional, este necesară analiza textelor, propozițiilor care cuprind fenomenul gramatical respectiv. Pentru a defini verbul, de pildă, este necesar să se analizeze mai multe exemple de verbe care arată acțiunea și starea lucrurilor sau a ființelor. Însușirea conștientă a concluziei, a generalizării, se sprijină pe analiza unui șir de exemple variate.

Analiza gramaticală are o largă folosire nu numai în predarea cunoștințelor gramaticale, ci și în fixarea, în consolidarea lor. Importanța analizei gramaticale ca mijloc pentru fixarea cunoștințelor constă în aceea că-i deprinde pe elevi să se orienteze în fenomenele de limbă, îi învață să aplice concluziile, regulile și definițiile la exemple particulare și să generalizeze cazurile concrete. Cu alte cuvinte, analiza gramaticală îi învață pe elevi să înțeleagă distinct fenomenele lingvistice.

Folosirea analizei gramaticale în predarea cunoștințelor de gramatică are o mare importanță pentru dezvoltarea gîndirii și vorbirii elevilor.

Analiza gramaticală urmărește trecerea progresivă de la procesul de abstractizare și de generalizare desfășurată de copil pînă la vîrsta școlară, în etapa însușirii practice a cuvintelor-noțiuni și a sistemului de relații care stă la baza limbii materne, la treapta de abstractizare și de generalizare gramaticală [1].

Un rol important îl are analiza gramaticală în repetarea cunoștințelor de gramatică. În textele folosite, se întîlnesc variate fenomene gramaticale, dîndu-se astfel elevilor posibilitatea de a repeta mai multe cunoștințe gramaticale, cu antrenarea în muncă a întregii clase. În felul acesta, la o lecție de repetare pe baza analizei gramaticale, poate fi interogat fiecare dintre elevii clasei și în orice moment, fiecare elev se poate aștepta să i se pună o anumită întrebare. Faptul acesta determină menținerea atenției tuturor elevilor.

Analiza gramaticală oferă profesorului numeroase posibilități pentru darea temelor acasă, în legătură cu fiecare temă predată. De asemenea ea are o mare importanță în însușirea de către elevi a ortografiei și punctuației. În practica școlară, se întîlnesc elevi care fac greșeli în scris, nu pentru că nu cunosc diferitele reguli ortografice, ci fiindcă nu pot să recunoască cazurile concrete la care se aplică regulile însușite. Analiza gramaticală îi ajută să cunoască tocmai astfel de cazuri concrete și cît mai multe.

*

Analiza gramaticală trebuie să respecte anumite cerințe. Este vorba de necesitatea ca ea să ofere elevilor prilejul de a desfășura o activitate variată, căci altfel duce la monotonie în însușirea cunoștințelor

[1] Clara Georgeta Chiosa, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964, p. 38.

gramaticale, frînează interesul elevilor. Analiza gramaticală dă copiilor posibilitatea de a studia fenomenele lingvistice sub diferitele aspecte. De aceea, subliniem grija continuă pe care trebuie să o avem ca această activitate să nu devină o operație mecanică de aplicare a unor „etichete gramaticale", să nu se transforme într-o muncă mecanică, ci să aibă un caracter rațional, conștient; copiii trebuie să indice nu numai formele cuvintelor, ci trebuie să pătrundă și sensul lor, să explice dacă o expresie este corectă sau greșită, să arate cum se schimbă înțelesul vorbirii în funcție de schimbarea formelor cuvintelor, să confrunte și să compare între ele formele de vorbire identice, apropiate, precum și pe cele deosebite.

Prin urmare, analiza nu trebuie să fie utilizată numai pentru determinarea notelor definitorii ale unor noțiuni. Chiar la vîrsta școlară mică, elevii pot fi stimulați să efectueze, pe baza analizei gramaticale, operații intelectuale mai complicate, ca, de exemplu, argumentarea prin analiză a unei soluții date. Justificarea afirmațiilor scoate analiza din monotonia „etichetării". De pildă, la clasa a III-a, analizînd adjectivele dintr-un text dat, elevii pot fi puși să argumenteze recunoașterea genului într-un caz ca „pămînt *rodnic*", arătînd că *rodnic* este la genul masculin, deoarece lămurește un substantiv neutru la singular, iar în „pămînturi *rodnice*" adjectivul a căpătat forma de gen feminin, deoarece substantivul neutru lămurit se află la plural.

Pentru a da analizei și un caracter aplicativ mai larg este indicat ca ea să fie împletită și cu construirea de către elevi a unor exemple care să aibă alt conținut decît exemplul analizat, dar care să cuprindă aceleași forme sau raporturi gramaticale. Astfel, la clasa a IV-a, după ce s-au analizat părțile secundare ale unei propoziții dezvoltate de felul „Excursioniștii veseli au poposit în poiență" și s-au stabilit raporturile sintactice, se poate cere elevilor să înlocuiască părțile, folosind alte cuvinte, dar păstrînd aceleași raporturi sintactice. „Excursioniștii (ce fel? care?) au poposit (unde? cînd? cum?). Elevii vor putea formula propoziții mai variate, pe baza structurii-tip analizate, de exemplu: „Excursioniștii obosiți au poposit foarte curînd" sau „Excursioniștii din oraș au poposit în pădure" etc. Mai departe, elevii vor putea alcătui chiar alte propoziții dezvoltate pe baza acelorași raporturi sintactice, deci pe baza aceleiași scheme.

Faptele de limbă asupra cărora se aplică analiza gramaticală sînt la clasele I—IV, propoziții, fraze sau mici texte închegate din punctul de vedere al conținutului. Alegerea acestui material intuitiv sau aplicativ trebuie să se facă prin respectarea cîtorva condiții importante.

În primul rînd, exemplele de limbă să corespundă nivelului de cunoștințe ale elevilor în momentul respectiv și să fie, prin conținutul lor, apropiate de experiența lor de viață.

Fiecare text pentru analiza gramaticală trebuie să fie înțeles de elevi atît luat separat, cît și în context. Această cerință se poate realiza cu mai multă ușurință, dacă se folosesc texte cunoscute în prealabil

de către elevi (de exemplu, fragmente din bucățile de citire cu conținut literar sau practic științific din manualele de citire, studiate anterior de către elevi).

După cum se știe, în lecțiile de citire astfel de fragmente se studiază în mod temeinic : se explică cuvintele și expresiile necunoscute, elevii povestesc conținutul fragmentelor, scot ideile principale etc. Familiarizarea prealabilă cu textul ușurează înțelegerea de către elevi a fenomenelor gramaticale respective, atenția și gîndirea lor fiind îndreptate în special asupra acestora, sensul textului fiindu-le cunoscut.

Desigur, pentru analiza gramaticală se pot folosi și texte necunoscute elevilor. Astfel de texte nu trebuie să cuprindă însă termeni neînțeleși sau greu de explicat elevilor.

Textul nu trebuie să cuprindă noțiuni gramaticale necunoscute elevilor sau care să fie atît de simple și ușoare, încît să nu antreneze gîndirea în analiza lor.

Prin conținutul lor, este necesar ca textele să contribuie la educația ideologico-politică a elevilor.

Ca material pentru analiza gramaticală se pot folosi și exemple din limba vorbită, alcătuite de învățător. Condiția pe care trebuie să o îndeplinească un astfel de material este ca el să aibă un conținut de idei și o formă corectă. Astfel, se pot folosi exemple cu subiecte din viața elevilor, exemple privitoare la realizările oamenilor muncii din Republica Socialistă România, la lupta pentru pace etc. În astfel de cazuri, trebuie să fim atenți însă la formularea fiecărei construcții, spre a nu sacrifica logica și corectitudinea lingvistică scopului didactic urmărit.

★

Analiza ca metodă folosită în predarea cunoștințelor de limbă poate varia în funcție de scopurile urmărite, de natura faptelor de limbă la care se aplică analiza și de modalitatea muncii efectuate.

Analiza poate fi orală sau scrisă, parțială sau completă, fonetică, lexicală, gramaticală (morfologică sau sintactică). După cum se vede, ceea ce numim în mod curent analiză gramaticală nu se referă de fapt numai la domeniul morfologiei și al sintaxei, ea fiind aplicabilă și la celelalte laturi ale limbii (de pildă, la fonetică, la lexic etc). De aceea, de exemplu, în literatura metodică din alte țări analiza gramaticală, pentru a acoperi toate domeniile de explicație, este numită „analiza limbii".

Analiza fonetică este prima formă a analizei pe care o cunosc și o practică elevii claselor I—IV, iar aceasta se realizează încă în perioada preabecedară. În clasa I, în perioada preabecedară și abecedară, analiza fonetică este subordonată unui scop fundamental : învățarea cititului și a scrisului. Din perioada postabecedară, analiza fonetică devine un exercițiu, urmărind însușirea unor cunoștințe de fonetică și dobîndirea unor deprinderi ortoepice sau ortografice. Astfel, în cadrul studierii gramaticii analiza fonetică poate urmări :

— stabilirea numărului de sunete dintr-un cuvînt (eventual în raport cu numărul de litere) ;

— identificarea unor sunete învățate (vocale, consoane) ;
— recunoașterea numărului de silabe dintr-un cuvînt.

Analiza fonetică se practică foarte intens în primele două clase, cînd încă nu sînt suficient de consolidate deprinderile de citire și de scriere corectă. Rostul analizei fonetice, în aceste clase, este de a dezvolta perceperea corectă a unor sunete, pronunțarea lor corectă și, prin aceasta, eliminarea unor greșeli care apar în exprimarea și în scrisul copiilor din clasa I și a II-a.

Pentru preîntîmpinarea și corectarea unor greșeli de scriere se procedează la analiza fonetică a cuvintelor care ridică dificultăți, pe de o parte, atrăgîndu-se atenția elevilor asupra pronunțării corecte a unor cuvinte (evitarea pronunțării regionale), iar, pe de altă parte, arătînd deosebirile dintre pronunțare și scriere. Uneori, este util să li se atragă atenția asupra confuziilor de sens, care se pot produce datorită atît pronunțării incorecte, cît și scrierii greșite — fie în sensul omiterii sau adăugării unor litere, fie în sensul înlocuirii unor litere etc. De exemplu, elevii, chiar din primele clase, își dau seama de deosebirea de sens dintre *ghem* și *chem*, *pot* și *pod*, *mînă* și *mîna etc.* La aceste clase trebuie făcută, îndeosebi, analiza fonetică a unor cuvinte care cuprind grupele *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi,* pentru a-i deprinde cu pronunțarea și mai ales cu scrierea lor.

Analiza fonetică este, după cum s-a văzut, strîns legată și de ortografie și ortoepie, lucru necesar în cazul limbii noastre al cărei sistem ortografic este fonetic.

Analiza lexicală este mult mai puțin utilizată în clasele I—IV, dat fiind nivelul redus al cunoștințelor despre vocabular care se predau în aceste clase. Ea este practic folosită mai întîi în legătură cu formarea familiei de cuvinte, cînd, operînd prin comparație, elevii își pot da seama de deosebirile dintre cuvintele aparținînd aceleași familii. De obicei, pentru asemenea analize se folosesc texte special construite, în care elevii urmează să recunoască cuvintele care fac parte din aceeași familie de cuvinte.

Analiza este mai complicată atunci cînd ea are în vedere cuvintele compuse. În acest caz, ea este legată direct de ortografie. Deoarece elevii nu dispun încă de cunoștințe asupra modului de formare a cuvintelor și asupra structurii unor cuvinte compuse, analiza lexicală nu poate explica scrierea cuvîntului compus decît empiric și situațional ; de exemplu : *Cîmpulung* se scrie într-un singur cuvînt, iar Rîmnicu-Sărat în două cuvinte legate cu liniuță. Dar chiar această precizare nu trebuie neglijată la clasa a IV-a, unde la dezvoltarea deprinderilor ortografice ajută și analizatorul motor și cel vizual.

Analiza morfologică cunoaște două stadii, corespunzătoare nivelului cunoștințelor de morfologie ale elevilor. Într-un stadiu pregătitor, de familiarizare cu noțiunile gramaticale (clasele I—II), analiza morfologică este de fapt un exercițiu de recunoaștere. De exemplu, se cere elevilor să indice cuvintele din text care arată nume de ființe sau

nume de lucruri. Elevii pot deosebi în aceste clase, prin analiză, de pildă, cuvintele care arată ființe, lucruri fenomene ale naturii. Tabelul de analiză pentru clasa a II-a ar putea fi următorul :

PROPOZIȚIA	CE ARATĂ		
	Nume de ființă	Nume de lucruri	Nume de fenomene ale naturii
1. Țăranii cooperatori seamănă grîul de toamnă	țăranii	grîul	toamnă
2. Rîndunelele, berzele și alte păsări călătoare au plecat	— rîndunelele — berzele — păsări		
3. Frunzele au îngălbenit și vîntul le smulge și le împrăștie ușor		frunzele	vîntul
4. Zilele sînt mai scurte și nopțile mai lungi decît vara			— zilele — nopțile — vara

Din clasa a III-a, elevii își însușesc noțiuni propriu-zise de morfologie ; ei învață principalele părți de vorbire și cîteva categorii gramaticale — genul, numărul și timpul. Astfel, la această clasă se poate vorbi de un început de analiză morfologică în sens propriu. Ca atare, ea poate fi folosită atît ca analiză parțială, cît și ca analiză completă (prin analiză completă înțelegem întregul volum de cunoștințe morfologice însușite de elevi).

Enunțul unui exercițiu cerînd la clasa a III-a analiza parțială morfologică poate fi formulat, de exemplu, astfel : Analizați verbele din textul următor, folosind tabelul de mai jos :

Pionierii ascultă cu interes explicațiile viticultorului :

— O parte din struguri, a spus el, va lua drumul piețelor ;

O altă parte va fi prefăcută în vin. Vinurile din regiunea noastră sînt vestite în țară și în străinătate, unde au luat numeroase medalii la concursurile internaționale.

VERBUL	TIMPUL	PERSOANA	NUMĂRUL
ascultă	prezent	a III-a	plural
a spus	trecut	a III-a	singular
va lua drumul	viitor	a III-a	singular

Folosind analiza completă la aceste clase există pericolul neconcordanței dintre faptele de limbă cuprinse în text și nivelul de cunoștințe al elevilor. De aceea, cînd se dă un text pentru analiza completă este necesar ca el să fie în prealabil supus unui atent control de către învățător, pentru ca nu cumva să conțină fapte de limbă pe care elevii nu le-au învățat. Pentru că asemenea texte sînt greu de găsit de către elevi, revine cadrelor didactice sarcina de a le alcătui.

La finele clasei a IV-a, enunțul corect al unui exercițiu de analiză gramaticală trebuie să cuprindă indicații referitoare atît la cunoștințele de morfologie, cît și la cele de sintaxă, la nivelul cerut de programa școlară pentru clasa respectivă.

Analiza morfologică este chemată la aceste clase să elucideze unele greutăți pe care le întîmpină elevii în însușirea morfologiei, de exemplu, în deosebirea unor părți de vorbire între ele. Substantive ca *jocul* (cu mingea), *schimbul* (de mărci) sau forme verbale substantivizate ca *înmulțirea* (numerelor), *culesul* (viilor), pentru că numesc o acțiune sînt considerate de elevi verbe. În asemenea cazuri, analiza morfologică trebuie să pună față în față categoriile gramaticale ale cuvintelor greșit interpretate (gen, număr) și categoriile gramaticale ale verbului (timp, persoană, număr). Din această comparație se va desprinde clasificarea corectă a cuvintelor : deoarece au un gen și se schimbă ca orice substantiv după număr (un joc—două jocuri) și nu după timp, persoană și număr ca verbul (eu mă joc, tu te joci, voi vă jucați), ele sînt deci substantive și nu verbe.

O confuzie asemănătoare se face între adjective și substantive care numesc o însușire (bunătate, cumințenie, bătrînețe), în general derivate din adjective. Și în astfel de cazuri analiza morfologică trebuie să contribuie la diferențierea situațiilor. Folosind texte paralele, elevii pot constata că adjectivul însoțește un substantiv, că nu se poate „număra" ca un substantiv etc. Pentru a fi concludentă, analiza morfologică va fi dublată de analiza sintactică. În felul acesta, elevii vor vedea că, în vreme ce adjectivul este mereu atribut (la nivelul lor), substantive ca bunătate, bătrînețe etc. pot fi subiecte (și parte secundară de propoziție).

Analiza morfologică trebuie legată adeseori la aceste clase și de problemele de ortografie. Așa, de exemplu, la analiza pronumelor dintr-un text se va avea în vedere și explicarea folosirii liniuței de unire în cazul pronumelor personale neaccentuate, ca *l*-am chemat, *ne*-am întîlnit, plimbîndu-*ne* etc. Analiza morfologică (comparativă) este folosită mai ales pentru a diferenția omofonele — cuvinte și grupe de cuvinte care se rostesc la fel, de exemplu :

Duminica trecută a fost pentru Nelu o zi minunată.

De dimineață, s-a plimbat cu sora sa în parcul orașului.

La întoarcere, mama l-a întrebat dacă ar vrea să meargă, după-amiază la un spectacol. Avea de ales : teatru sau cinematograf. S-au dus cu toții la teatrul de păpuși.

În astfel de situații, analiza comparativă este înscrisă în coloane, cazurile de omofonie deosebindu-se prin determinarea morfologică :

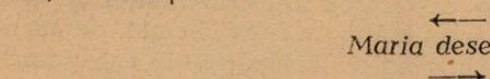
s-a plimbat	*sora sa*
s : pronume (se) a plimbat : verb	sa : pronume (=lui)
l-a întrebat	*la spectacol*
l : pronume (pe el) a întrebat : verb	la : cuvînt de legătură
s-au dus	*teatru sau cinematograf*
s : pronume (se) au dus : verb	sau : cuvînt de legătură (=ori)

Tot în strînsă legătură cu ortografia, analiza morfologică este folosită pentru motivarea scrierii cu *i, ii, iii,* la pluralul substantivelor, îndeosebi al substantivelor masculine. Deoarece între scrierea substantivelor articulate și modul de rostire nu există corespondență, însușirea deprinderii de a folosi corect articolul la substantive trebuie să aibă o bază gramaticală, care este necesar să fie pusă din clasa a IV-a, o dată cu primele noțiuni despre articol. Presupunem că textul pentru analiză ar fi următorul :

„Inginerii aceștia au construit un oraș nou. Copiii se joacă fericiți printre blocurile mari. Sute de elevi învață în școala luminoasă ridicată acum" ș.a.m.d.

Analiza morfologică trebuie să scoată în relief necesitatea scrierii corecte a substantivelor articulate : *„Inginerii* este substantiv comun, de genul masculin, la numărul plural. Acest substantiv are articol ; articolul este *i* de la sfîrșitul cuvîntului. Fără articol substantivul ar fi trebuit scris numai cu un *i*, de exemplu : (doi) ingineri".

Analiza sintactică este și ea practicată, la început într-o fază pregramaticală, cînd rolul ei este să-i familiarizeze pe elevi cu structura propoziției, să-i facă să înțeleagă că între cuvintele care compun o propoziție există anumite legături și că aceste legături logice, „de înțeles", se pot observa cu ajutorul unor întrebări. De aceea, înainte chiar de a ști ce este subiectul și predicatul, este bine ca elevii să învețe să folosească în analiza sintactică săgețile, pentru a indica relațiile dintre cuvinte, de exemplu :



Despre cine se vorbește în propoziție ? — (despre) *Maria* — Cine desenează ? — *Maria*

Ce se spune despre Maria ? — *desenează* — Ce face Maria ? — *desenează*

În analiza sintactică trebuie să se permită elevilor din clasele mici să folosească atît întrebările logice (pentru subiect : *despre cine, despre ce* se vorbește în propoziție ; pentru predicat : *ce se spune despre...),* cît

și cele gramaticale *cine* și *ce*, care vor avea prioritate ulterior. În felul acesta, utilizînd mai întîi întrebările logice se previne confuzia pe care elevii acestor clase o pot face între subiect (exprimat prin substantiv, nume de lucru) și complement (direct).

Deci, la nivelul lor, acești elevi trebuie obișnuiți să pună întrebări logice subiectului și predicatului : „despre cine se vorbește ?" și „ce se spune despre". De pildă, în propoziția „Vîntul a spart geamul", atît *vîntul*, cît și *geamul*, răspund la aceeași întrebare gramaticală *ce* ?

În asemenea caz, elevii de clasa a II-a nu pot deosebi subiectul *vîntul* de complementul direct *geamul* decît cu ajutorul întrebării logice: despre cine se vorbește în această propoziție ? — despre vînt. Întrebarea logică se folosește și pentru a evita alt gen de confuzii tipice la clasele mici. Deoarece topica normală în limba română este subiect + atribut + complement și deoarece majoritatea propozițiilor folosite ca material de analiză au subiectul la început, elevii — așa cum s-a arătat mai înainte — generalizează greșit, socotind primul cuvînt din propoziție ca fiind subiect. De exemplu, într-o propoziție ca aceasta : „Primăvara mergea tata la vînat", mulți copii, analizînd nedeliberat, consideră *primăvara* subiect. Utilizarea întrebărilor logice („despre cine se vorbește... ?" — despre tata ; „ce se spune despre tata ?" — că mergea) poate evita confuzia. La clasa a II-a raționamentul simplu de distingere a subiectului și predicatului se verbalizează, elevii pun întrebarea și răspund la ea cu voce tare. La clasele mai mari, întrebarea se pune pe planul limbajului interior.

Altă greșeală pe care o fac elevii în analiza sintactică este determinată tot de un mod mecanic de interpretare a funcțiilor sintactice.

Deoarece subiectul din propozițiile folosite la lecțiile de gramatică este exprimat de obicei printr-un substantiv, se ajunge la a considera că orice determinant al subiectului este atribut și de asemenea că orice determinant al predicatului este complement. Elevii recunosc astfel mai greu un atribut al unui nume de felul : „Aceasta este o casă de *pădurar*". Și mai greu își dau seama elevii de faptul că un atribut poate avea la rîndul lui un determinant. Chiar la clasa a IV-a, elevii vor distinge greu funcțiunile sintactice într-o propoziție ca aceasta „Casele clădite *de noi* sînt mari și frumoase". Pentru a evita dificultățile sau confuziile, elevii trebuie obișnuiți ca, în analiza oricărei părți secundare de propoziție, să desfășoare următorul raționament : *de cine se leagă partea secundară și cu ce întrebare ; ce parte de vorbire este cuvîntul de care se leagă partea secundară.* Identificarea acestuia trebuie să fie deci rezultatul răspunsului la ambele chestiuni. De exemplu, în propoziția propusă, analiza sintactică a părților secundare trebuie să se desfășoare astfel (raționamentul trebuie verbalizat mult timp, pînă se va forma deprinderea respectivă) :

— *clădite* este parte secundară de propoziție ; ea se leagă prin înțeles de cuvîntul *casele*, pe care-l lămurește și răspunde la întrebarea „care case ?" — clădite ; deoarece cuvîntul *casele* este substantiv, partea secundară care-l lămurește este atribut ;

— *de noi* este parte secundară de propoziție ; ea se leagă de cuvîntul *clădite*, pe care-l lămurește și răspunde la întrebarea „de cine sînt clădite" — de noi.

Este important ca în propozițiile care se analizează sintactic să nu fie cuprinse locuțiuni greu de analizat.

De obicei, analiza sintactică a părților unei propoziții se termină printr-o schemă gramaticală.

Analiza sintactică a propoziției se face — la nivelul claselor a III-a și a IV-a — în primul rînd din punctul de vedere al structurii — simplă sau dezvoltată.

Fraza formează mai puțin obiectul unei analize sintactice propriu-zise, cît al unor exerciții de familiarizare cu această construcție.

Analiza sintactică contribuie în largă măsură nu numai la însușirea cunoștințelor și la dezvoltarea exprimării coerente, corect construite, ci și la formarea deprinderilor de punctuație, punctuația fiind îndeosebi legată de probleme de sintaxă.

Iată, de exemplu, un mod de a folosi analiza sintactică în vederea motivării de către elevi a unor semne de punctuație. Se va cere elevilor : Analizați sintactic propozițiile următoare. Explicați folosirea virgulei, în fiecare propoziție :

„*Valeria, Nicu, Mihaela și Cornelia au plecat la muzeu. Ei au mers pe o stradă nouă, dreaptă și curată. În muzeu au văzut păsări, pești, insecte, animale de pădure și altele*".

Analiza fonetică, cea lexicală, cea morfologică și cea sintactică se folosesc în foarte variate situații didactice.

Și analiza sintactică se poate efectua, ca și analiza morfologică, pe baza unui tabel ale cărui coloane indică elevului modalitatea și ordinea analizei. De exemplu, în clasa a IV-a, se poate cere analiza atributelor din textul :

„Treizeci de pionieri au vizitat muzeul *de artă din București*, unde au admirat tablourile *minunate ale pictorilor români și străini*".

Atribut	Substantivul pe care-l lămurește	Întrebarea la care răspunde	Prin ce este exprimat
treizeci	pionieri	cîți ?	numeral
de artă	muzeul	care ?	substantiv comun
din București	muzeul	care ?	substantiv propriu
minunate	tablourile	ce fel de ?	adjectiv
ale pictorilor	tablourile	ale cui ?	substantiv comun
români	pictori	ce fel de ?	adjectiv
străini	pictori	ce fel de ?	adjectiv

Din cele arătate mai sus, se desprinde faptul că metoda analizei gramaticale, metodă specifică predării limbii române, se poate folosi atît în predarea cunoștințelor noi, precum și cu funcția de prevenire și de lichidare a eventualelor greșeli făcute de elevi. În legătură cu aceasta, subliniem necesitatea ca învățătorul să acorde o deosebită atenție felului în care aplică această metodă și materialului de limbă pe care-l folosește. Numai în acest fel se exclude posibilitatea șablonizării folosirii ei și elevii sînt orientați către o muncă creatoare, cu rezultate optime.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПРЕПОДАВАНИИ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ

(Р е з ю м е)

В первой части статьи автор характеризует понятийное содержание метода грамматического разбора и его специфики, определенной конкретным материалом к которому он применяется.

После анализа роли грамматическоко разбора в осуществлении разных типов урока, автор переходит к требованиям к данному разбору, а также к разновидностям грамматического разбора — фонетический, лексический, морфологигеский, синтаксический — приводя примеры и психо-педагогические мотивации.

В заключительной части автор указывает на то, что учителя I—IX-х классов должны уделять особое внимание применению этого метода и языковому материалу, отобранному для разбора.

L'EMPLOI DE LA MÉTHODE DE L'ANALYSE GRAMMATICALE À L'ENSEIGNEMENT DU ROUMAIN DANS LES PETITES CLASSES

(Résumé)

L'auteur montre d'abord le contenu notional de la méthode de l'analyse grammaticale, méthode spécifique à l'enseignement de la grammaire et déterminée par le matériel concret auquel elle est appliquée.

Après avoir présenté le rôle de l'analyse grammaticale dans les différents types de leçons (de communication, de répétition etc., aux classes I—IV), l'article s'occupe des exigences dont on doit tenir compte lorsqu'on utilise cette méthode et insiste sur les genres d'analyse grammaticale: analyse phonétique, analyse lexicale, analyse morphologique, analyse syntaxiques, avec des exemples et des motivations psychologiques et pédagogiques.

En conclusion, l'auteur parle de l'obligation qu'ont les instituteurs des classes I—IV d'accorder une attention particulière à la manière dont on applique cette méthode et au lexique qu'ils emploient, afin d'exclure la possibilité de la transformer en „clichés".

ON PARSING IN TEACHING ROMANIAN TO THE LOWER GRADES

(Abstract)

This is a study in parsing, its definiton, caracteristics, role (in communication and revision lessons, grades one-four) and types of analysis: phonetical, lexical, morphological — ererything exemplified and explained psycologically and educationally.

In teaching to grades one-four, the author says, it is very important how this method is used and what language material it employs, lest it should become trite through mechanical application.

TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN PROCESUL FORMĂRII DEPRINDERILOR DE SCRIERE CORECTĂ

MARICICA CHIȘ, SILVIA COZMA

Problema formării deprinderilor de scriere corectă este o problemă mereu actuală. Actualitatea acestei probleme este determinată, pe de o parte, de *rolul exprimării corecte* (orale sau scrise) în asimilarea de către elevi a cunoștințelor la toate obiectele de învățământ, iar pe de altă parte, de persistența greșelilor de ortografie în unele lucrări scrise ale elevilor.

Pentru a ne da seama de nivelul lucrărilor scrise ale elevilor în ce privește greșelile de ortografie, am aplicat aceeași probă (care a constat în scrierea după dictare a unui text cuprinzînd diferite ortograme) la diferite clase (2 clase a IV-a, 2 clase a VIII-a și 2 clase a XI-a). Prin graiul cifrelor, situația se prezintă așa cum rezultă din tabelul de mai jos.

Numărul greșelilor	Clasa					
	a IV-a A (35 elevi)	a IV-a B (29 elevi)	a VIII-a A (28 elevi)	a VIII-a B (30 elevi)	a XI-a A (32 elevi)	a XI-a B (25 elevi)
1	3,00%	3,65%	3,67%	3,08%	—	4,28%
2—3	3,08%	3,72%	3,75%	4,03%	3,06%	4,12%
4—5	3,00%	3,72%	4,03%	3,00%	5,53%	4,24%
peste 5	3,14%	3,58%	3,82%	3,28%	3,46%	4,16%
Total:	12,22%	14,67%	15,27%	13,39%	12,05%	16,80%

Din tabel reiese că numărul și frecvența greșelilor de ortografie sînt aproape aceleași la nivelul celor trei clase (a IV-a, a VIII-a, și a XI-a).

Persistența și frecvența greșelilor de ortografie în lucrările scrise ale elevilor din diferite clase se datorește, printre altele, așa cum va reieși și din materialul nostru, nu incapacității elevilor de a asimila și de a aplica regulile ortografice, ci, uneori unei insuficiente munci sistematice de îndrumare și de pregătire a elevilor în vederea prevenirii și înlăturării greșelilor de ortografie, pe baza cunoașterii posibilităților individuale ale elevilor, a particularităților de înțelegere și de asimilare a ortogramelor.

Însușirea de către elevi a priceperilor și deprinderilor de scriere corectă constituie un proces complex și conștient, care se realizează treptat, în urma unei munci sistematice de îndrumare a elevilor de către profesor. Cunoașterea particularităților formării acestor deprinderi a procedeelor celor mai adecvate de formare a lor la elevii claselor V—VIII a constituit obiectul diferitelor studii și cercetări științifice.[1]

Dacă pentru clasele V—VIII această problemă a fost mai amplu și multilateral studiată, pentru clasele I—IV puține cercetări[2] și-au propus să studieze specificul formării deprinderilor de scriere corectă.

Formarea priceperilor și a deprinderilor de ortografie se bazează pe cunoștințele de fonetică, de vocabular și de morfologie, ori, în clasele I—IV aceste cunoștințe fiind limitate la noțiuni elementare, formarea deprinderilor de scriere corectă are trăsături specifice și prezintă unele dificultăți care merită să fie cuprinse în sfera preocupărilor noastre științifice, spre a le da o rezolvare corespunzătoare.

Principiile călăuzitoare în munca de prevenire și de înlăturare a greșelilor de ortografie sînt : principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor — pe baza raportării ortogramelor la regulile gramaticale — și principiul însușirii temeinice, pe baza antrenării progresive a elevilor în efectuarea unui sistem de exerciții bine chibzuit.

Începînd chiar din clasa I, însușirea normelor de ortografie trebuie să fie conștientă, adică elevul trebuie să știe de ce scrie un cuvînt într-un fel sau altul. Acest lucru se realizează prin legătura permanentă dintre ortografie și gramatică. Deoarece la clasele mici se predau numai cunoștințe elementare de gramatică, în munca de formare a deprinderilor de scriere corectă accentul se pune mai mult pe prevenirea greșelilor, corectarea fiind mai dificilă. Prevenirea greșelilor de ortografie se realizează prin : a) *selecționarea textelor cu ortograme* care, pentru început, pot fi ușor însușite de către elevi la această vîrstă și gradarea lor treptată ca dificultate, paralel cu creșterea fondului de cunoștințe gramaticale ale

---

[1] C. G. Chiosa, *Metodica predării limbii și literaturii române la clasele V—VII*, EDP, 1964 ; C. G. Chiosa, *Cum să corectăm unele greșeli de gramatică și de ortografie ale elevilor noștri*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1957 ; G. Beldescu, *Cum rezolvă elevii ortografia cuvintelor rostite împreună*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1959.

[2] Metodica predării limbii române în școala elementară clasele I—IV, ESDP, 1953 ; E. Fischbein, *Unele probleme în legătură cu cauzele greșelilor de ortografie la elevii din școlile elementare*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1955 ; A. Bărgăoanu. *Cum am reușit să obțin la elevii mei o scriere corectă și frumoasă*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1955.

elevilor pe care se sprijină normele ortografice ; b) *explicarea clară și temeinică a cuvintelor și ortogramelor noi* (scrierea lor pe tablă) ; c) *controlul și corectarea sistematică a greșelilor de ortografie* pe care le fac elevii în lucrările scrise ; d) *exersarea sistematică a elevilor în aplicarea cunoștințelor și regulilor de ortografie* în lucrările scrise ; f) *diferențierea muncii profesorului cu elevii* în activitatea de formare a deprinderilor de scriere corectă.

În practica școlară, prin aplicarea creatoare a indicațiilor metodice cuprinse în studiile de specialitate, unele cadre didactice au ajuns în posesia unei game variate de procedee care contribuie la prevenirea și la combaterea greșelilor de ortografie. Printre acestea, diferențierea temelor ocupă un loc important.

În articolul de față vom prezenta unele rezultate ale cercetării noastre * în problema diferențierii muncii profesorului cu elevii pentru formarea deprinderilor de scriere corectă la elevii clasei a IV-a a școlii generale.

Cercetarea noastră a avut drept scop clarificarea unor probleme privind esența și mai ales metodica muncii diferențiate a profesorului cu elevii în formarea deprinderilor de scriere corectă.

Am ales clasa a IV-a pentru că la acest nivel elevii au deja formate deprinderile de scriere după dictare, au unele noțiuni elementare de gramatică, necesare motivării ortogramelor pe care le întîlnesc în textele cu care lucrează și, pentru că, oarecum, clasa a IV-a este o clasă „cheie", marcînd trecerea în cea de-a doua etapă a școlii generale.

Pentru strîngerea materialului faptic, metoda mai larg aplicată a fost observarea procesului pedagogic, îmbinată cu studiul documentelor școlare (planuri calendaristice, tematice, planuri de lecție, caietele elevilor). Paralel cu urmărirea fidelă a lecțiilor de gramatică destinate formării priceperilor și deprinderilor de scriere corectă, am cercetat caietele de teme pentru acasă și lucrările scrise ale elevilor (obișnuite și de control), pentru a stabili greșelile tipice individuale, pe grupe sau pe clasă, și pentru a aprecia și caracteriza nivelul de dezvoltare a deprinderilor de ortografie. Pentru evidența greșelilor individuale am folosit „Alfabetarul ortografic".

În ce constă „Alfabetarul ortografic" : Pe un carton sînt aplicate (lipite), în ordine alfabetică, atîtea plicuri cîte litere sînt în alfabetul limbii române (litera fiind scrisă pe clapa plicului). În interiorul plicului se află alte plicuri, mai mici, pe care este scris numele elevilor al căror nume începe cu litera respectivă (pe aceste plicuri le-am numit în mod convențional — plicuri individuale). În plicul individual, fiecare elev introduce zilnic o fișă care cuprinde data și forma corectă a cuvintelor (ortogramelor) scrise greșit în lucrările efectuate în clasă, subliniind cu creionul roșu silaba, litera sau semnul ortografic în legătură cu care a efectuat greșelile în scris. Plicurile individuale sînt distribuite zilnic, înainte de lecție, de către elevii de serviciu, iar la sfîrșitul orelor sînt introduse în plicurile alfabetarului ortografic care este afișat în clasă, pe perete.

---

* Cercetarea s-a desfășurat sub conducerea științifică a tov. A. Turoviev, de la Catedra de pedagogie, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj.

Acest sistem de evidență a greșelilor de ortografie efectuate de elevi în lucrările scrise permite profesorului să urmărească stadiul la care se află fiecare elev în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a deprinderilor de ortografie, să cunoască care sînt greșelile tipice, punîndu-și problema cauzelor acestor greșeli și reflectînd asupra procedeelor de lichidare a lor. Pentru elevi, acest sistem de evidență are rol de control și un efect stimulator, determinîndu-i să scrie cu grijă, corect, pentru a avea plicul individual gol (fără fișă cu greșeli de ortografie). Munca cu alfabetarul ortografic dezvoltă atenția, autocontrolul, iar sub aspect moral contribuie la dezvoltarea atitudinii sincere, autocritice față de propria muncă, elevii exersîndu-se în acest sens, zi de zi, prin mărturisirea greșelilor făcute în lucrările scrise.

Din ortogramele întîlnite în lucrările scrise ale elevilor am ales pe cele în legătură cu care elevii efectuau greșeli mai frecvente, tipice (scrierea cuvintelor compuse legate prin linioară, scrierea unor sunete prin grupul de litere corespunzătoare, legarea prin linioară a unui verb de pronumele personal — forma scurtă — cu care se rostește împreună etc.). Menționăm că nu ne-am ocupat de greșelile de punctuație, pentru că însuși acest aspect poate constitui obiectul unei cercetări aparte.

Pentru a ne da seama ce loc ocupă problema diferențierii muncii în preocuparea cadrelor didactice, am studiat planurile tematice (calendaristice), planurile de lecții ale unor profesori, iar rezultatele le vom prezenta în cele ce urmează.

Ideea centrală care ne-a călăuzit a fost aceea că profesorul de limba română, în special, are sarcina nu numai de a transmite cunoștințe, reguli de gramatică și de ortografie, ci și de a urmări permanent procesul formării deprinderilor de scriere corectă.

Pe baza observării a cca. 200 de lecții la diferite discipline (în special la limba română — la gramatică), în mai multe școli din orașul și din regiunea Cluj, care ne-au permis sesizarea lipsurilor, precum și a experienței pozitive a cadrelor didactice care desfășoară o muncă creatoare în vederea formării deprinderilor de scriere corectă, și pe baza organizării, sub îndrumarea noastră, a unui sistem de lecții în cadrul predării limbii române — gramatica — la clasa a IV-a experimentală a unei școli din orașul Cluj, în trimestrul al III-lea al anului școlar 1964/1965, putem formula unele concluzii privind procedeele de diferențiere a muncii profesorului cu elevii în vederea înlăturării greșelilor de ortografie.

★

A. Observînd activitatea în clasă a mai multor profesori (învățători), am constatat că mulți nu-și pun problema diferențierii temelor, a procedeelor de muncă cu elevii, lucrînd astfel numai cu „elevul" în general și nu și cu elevul x, y, z, — fiecare dintre elevi avînd și particularități individuale.

În ceea ce privește procesul cunoașterii și asimilării regulilor ortografice, în mod obișnuit cunoștințele se predau numai pe baza unuia și aceluiași exemplu pentru toată clasa, iar temele de aplicare a regulii

a cunoștințelor noi în clasă sau acasă sînt unice, procedeele și aprecierile fiind aceleași pentru toți elevii. Rareori se are în vedere individualitatea psihică a copilului, lacunele din cunoștințele fiecărui elev — cunoștințe pe care trebuie să se sprijine noile noțiuni, reguli —, gradul și ritmul de înțelegere a normelor ortografice. Chiar și ritmul de scriere al unor elevi își are importanța sa, toate acestea constituind tot atîtea cauze ale rămînerii în urmă la învățătură în ceea ce privește formarea deprinderilor de ortografie.

Uneori, nu se acordă atenția cuvenită nici explicării temelor pentru acasă, datorită, într-o oarecare măsură, timpului scurt afectat acestei sarcini didactice (1,60% din timpul total destinat orei) [3]. Pe de altă parte, se constată în unele cazuri și lipsa de preocupare pentru a imprima acestor teme un conținut cît de cît variat, diferențiat, care să activeze gîndirea fiecărui elev. Indicînd temele la sfîrșitul orei, în 2—3 minute, această sarcină didactică se reduce adesea doar la o muncă formală. Majoritatea profesorilor recomandă numai teme comune pentru întreaga clasă, orientîndu-se după nivelul mediu de pregătire a elevilor și neglijează problemele specifice pe care le ridică unii elevi cu rezultate bune sau cei rămași în urmă la învățătură.

Drept rezultat al studierii planurilor tematice calendaristice, a planurilor de lecții, am ajuns la concluzia că rareori se dau teme diferențiate pentru munca elevilor în clasă sau pentru acasă, iar atunci cînd această cerință se ia în considerare, aceste teme reprezintă o suplimentare a temelor pentru întreaga clasă, neluîndu-se în seamă criteriile științifice de diferențiere a muncii cu elevii în procesul de învățămînt. O astfel de muncă este formală, dacă în alegerea exercițiilor nu ținem cont de lacunele din cunoștințele elevului, lacune care au condiționat efectuarea în mod greșit sau neefectuarea temei, de dificultățile pe care le întîmpină unii elevi în munca lor independentă.

Diferențierea temelor care urmează a fi efectuate de elevi în clasă sau acasă constituie un aspect important al realizării principiului tratării individuale a elevilor în procesul de învățămînt, în procesul formării deprinderilor de scriere corectă. Deși atît de importantă, problema diferențierii temelor elevilor nu este suficient tratată și concretizată nici în practica școlii noastre și nici în literatura de specialitate. Unele studii și articole [4] subliniază necesitatea luptei împotriva formalismului în darea temelor pentru acasă, locul sau momentul anunțării temei pentru acasă în cadrul lecției, cerințele privind corectarea și aprecierea temelor pentru acasă etc., însă sînt puține materiale privind diferențierea temelor elevilor, care constituie munca lor în clasă.

Fără a se ocupa de problema diferențierii temelor, G. Beldescu sesizează importanța diferențierii muncii profesorului cu elevii în vederea formării deprinderilor de scriere corectă : „(greșelile de ortografie)... nu

[3] Vezi A. Turovțev și M. Chiș, *Contribuția organizării metodice a lecțiilor la activizarea elevilor în procesul de învățămînt*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series Psychologia-Pedagogia", Cluj, 1963.

[4] D. Salade, *Împotriva formalismului în darea temelor pentru acasă*, „Gazeta învățămîntului" nr. 456, 1958.

pot fi combătute în bloc, nici nu se poate aplica aceeași măsură tuturor elevilor cu care lucrăm. Practic, profesorul trebuie să cunoască atît natura și cauzele greșelilor din scrisul elevilor săi, cît și frecvența unui tip sau altul de greșeli în general și pe elevi, spre a găsi apoi formele de exerciții aplicative și dozarea lor corespunzătoare fiecărei situații [5"].

Din cele expuse mai sus reiese, pe de o parte, importanța diferențierii muncii profesorului cu elevii în procesul de învățămînt, iar pe de altă parte, necesitatea fundamentării teoretice a acestei probleme pe baza organizării și aplicării unor teme și procedee variate, diferențiate.

În continuare, vom arăta accepțiunea termenului de diferențiere a temelor adoptat de noi în cercetare și unele aspecte ale muncii noastre cu elevii în acest sens, în scopul lichidării greșelilor de ortografie tipice din lucrările lor scrise.

B. Esența diferențierii temelor.

Diferențierea temelor constituie un aspect al realizării principiului tratării individuale și constă în alcătuirea unor teme care să concorde prin conținut, volum și efort intelectual cu nivelul pregătirii elevului și cu particularitățile lui individuale, în scopul ridicării treptate a acestuia la nivelul cerințelor programei de învățămînt.

Diferențierea temelor se realizează prin :

1. Modificarea parțială a temelor comune întregii clase sub aspectul : conținutului, volumului, efortului intelectual și tempoului de efectuare.

2. Folosirea, paralel cu temele comune pentru toată clasa, a temelor individuale și pe grupe de elevi.

3. Utilizarea unor teme facultative (cu caracter predominant creator).

Diferențierea temelor nu înseamnă scutirea unor elevi de însușirea unor cunoștințe, priceperi sau deprinderi prevăzute în programa școlară, ci însușirea acelorași obligații comune întregii clase într-un tempo și prin procedee diferențiate, stabilite în funcție de lacunele din pregătirea școlară a elevului, de ritmul de înțelegere și asimilare a noțiunilor, regulilor și deprinderilor privind scrierea corectă.

Diferențierea temelor presupune :

1. Cunoașterea, evidența și controlul permanent al greșelilor de ortografie tipice pe care le efectuează fiecare elev sau o grupă de elevi în lucrările scrise.

2. Stabilirea cauzelor care determină comiterea greșelilor de ortografie respective (comune sau individuale).

3. Găsirea și utilizarea, într-un sistem, a celor mai adecvate procedee de prevenire și de corectare a greșelilor de ortografie, în funcție de psihologia individuală a elevilor, pentru a favoriza înțelegerea și asimilarea normelor ortografice de către fiecare elev, pentru a ridica pe fiecare elev la nivelul cerințelor programei.

C. Aspecte ale muncii de diferențiere în formarea deprinderilor de scriere corectă.

---

[5] G. Beldescu, *Cum rezolvă elevii ortografia cuvintelor rostite împreună*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1959.

Concepînd diferențierea temelor în sensul arătat mai sus, am îndrumat predarea unor lecții de gramatică * din a căror desfășurare vom prezenta numai aspectele care ne interesează în problema pe care o tratăm — diferențierea muncii profesorului cu elevii.

Vom analiza în continuare modul în care am organizat clasa în vederea desfășurării unei munci diferențiate și modul în care am conceput organizarea unor lecții folosind variate procedee de diferențiere a muncii profesorului cu elevii.

Perspectiva noastră o constituia lichidarea greșelilor de ortografie tipice constatate în lucrările elevilor, înarmarea lor cu unele procedee de prevenire a unor asemenea greșeli.

Am început activitatea la clasă prin întocmirea evidenței greșelilor tipice ale elevilor, pe baza lucrărilor scrise (acasă sau în clasă, obișnuite sau de control). Datele culese le-am confruntat cu cele obținute în urma aplicării unei probe speciale, care a constat dintr-o lucrare scrisă după dictare a unui text conținînd ortograme. Pe baza analizei lucrărilor scrise obișnuite și de control, am întocmit evidența greșelilor tipice ** individuale, pe grupe de elevi și pe clasă.

Din 35 elevi, cît totaliza clasa respectivă, 17 au scris fără greșeli, sau greșelile făcute se datorau neatenției ; deci, nivelul mediu al clasei este bun în ceea ce privește deprinderile de ortografie.

Cele mai frecvente greșeli privesc scrierea literei „m" înainte de „b" și „p" (3,14% elevi) și folosirea neadecvată a cratimei (linioarei) între două cuvinte care se rostesc deodată (de exemplu, scrierea pronumelui personal — forma scurtă — urmat de un verb : „i-am dat" „ne-am dus", „s-au întîlnit" etc. — 3,02%). Aceste greșeli, fiind caracteristice lucrărilor scrise ale multor elevi, le-am considerat greșeli tipice de grup și le-am notat prin aceleași semne, pe categorii.

Greșelile de ortografie care erau caracteristice lucrărilor scrise ale majorității elevilor (3,4%) le-am considerat greșeli tipice colective pe clasă (de exemplu, scrierea articolului hotărît la sfîrșitul substantivelor : copiii, orașul).

Celelalte greșeli, fiind caracteristice unui elev, de exemplu : gruparea în scris a două cuvinte care de fapt au individualitatea lor sonoră și grafică (2,88%), înlocuirea literei „m" cu „n" înainte de „v" (în cuvîntul nu cumva — 2,62%), inversiunea sau omisiunea unui sunet sau a unei silabe din diferite cuvinte (fiin-*d*-că, Ile-*a*-na, — 2,62%), scrierea grupului de litere pentru un sunet (Gh-e-orgh-*i*-ță, oc-*h*-elari etc. — 2,88%) le-am considerat greșeli tipice individuale.

Cauzele unor asemenea greșeli pot fi multiple și variate chiar pentru una și aceeași greșeală (cauze individuale sau comune, interne sau externe) :

— Neconcordanța între ortogramele pe care le întîlnesc elevii în textele cu care lucrează și programa de gramatică.

---

* Lecțiile au fost ținute de tov. prof. Silvia Cozma.

** Am considerat greșeli tipice acele greșeli care se repetau sistematic în lucrările scrise ale elevilor.

— Particularitățile de vîrstă care condiționează înțelegerea diferitelor ortograme și a unor reguli de ortografie.

— Particularități psihice individuale manifestate în procesul gîndirii, atenției, memoriei etc.

— Deficiențe privind transpunerea în scris a compoziției ortogramelor.

— Necunoașterea unor reguli de ortografie, sau cunoașterea regulii fără a fi formate deprinderile de a o aplica în scris.

— Autocontrolul nedezvoltat.

Existența obiectivă a acestor cauze poate fi compensată prin organizarea judicioasă a muncii metodice a profesorului cu elevii, însă unele deficiențe în munca metodică a acestuia constituie o altă cauză a greșelilor de ortografie pe care le fac elevii în lucrările scrise.

Pe baza cunoașterii greșelilor tipice și a cauzelor care le determină, am selecționat și procedeele cele mai potrivite pe care le-am utilizat în vederea lichidării unor greșeli de ortografie din lucrările scrise ale elevilor.

Înainte de a analiza munca noastră sub aspectul diferențierii temelor, reținem atenția asupra modului cum am organizat clasa în vederea diferențierii muncii (a temelor).

Elevii au fost grupați după natura greșelilor tipice, grupa fiind marcată în tabelă prin același semn. Componența grupei era foarte elastică. Pe măsură ce un elev reușea să evite conștient scrierea greșită a unor ortograme tipice grupului din care a făcut parte inițial, trecea în altă grupă, după natura greșelilor pe care le mai efectua sau — dacă era cazul — printre elevii care scriau corect.

Deși diferențiați în acest fel, elevii nu erau îngrădiți în limitele grupei respective, ci puteau să participe la toate formele colective de muncă și să îndeplinească independent atîtea sarcini cîte puteau să efectueze, după ritmul lor de muncă. Temele colective se îndeplineau de către întreaga clasă, pe baza aceluiași material indicat de profesor. Dacă un elev întîmpina greutăți el le semnala și primea ajutorul clasei sau al profesorului — prevenindu-se astfel eventualele greșeli.

Ca metodă de bază pentru formarea deprinderilor de scriere ortografică am utilizat *diferite tipuri de dictare :* dictare cu analiză prealabilă, dictare cu motivarea verbală a ortogramelor întîlnite, autodictare, compunere de propoziții (fraze) cu indicarea ortogramelor etc.

Am folosit mai mult dictarea, considerînd-o mai utilă pentru cercetarea noastră, deoarece elevul scrie cuvinte și ortograme impuse (în cazul compunerilor date fără indicarea ortogramelor, elevii ocolesc cuvintele cu ortografie aparte).

În scopul diferențierii muncii în formarea deprinderilor de ortografie, noi am utilizat următoarele *tipuri de teme :*

1. Teme *comune* întregii clase, modificate parțial sub aspectul : conținutului, volumului, tempoului de efectuare.

2. Teme *pe grupe* de elevi.
3. Teme *individuale*.

Pentru ilustrare, dăm, în continuare, cîte un exemplu de fiecare tip de teme.

1. *Teme comune* întregii clase, modificate sub aspectul conținutului, volumului și tempoului de efectuare.

Exemplu: Elevii scriu după dictare același text pe care apoi îl vor analiza conform indicațiilor date de către profesor: „Veți analiza din punct de vedere sintactic și ortografic textul scris după dictare, în felul următor: veți sublinia subiectul cu o linie, iar predicatul cu două". Pentru a imprima acestei teme un caracter diferențiat, profesorul continuă indicațiile: „Elevii care au pe fișa din plicul individual data de astăzi însemnată cu creion roșu vor analiza numai propozițiile în care subiectul este exprimat printr-un cuvînt care cuprinde grupul de litere: ghe, ce, che, ci, chi, ghi. Cei care au data notată cu creion verde vor analiza propozițiile în care predicatul este alcătuit dintr-un verb legat prin linioară de pronumele pe lîngă care stă". Totodată, li se cere să motiveze în scris de ce au scris într-un fel sau altul: se împarte foaia de caiet în două ca pentru vocabular, în partea stîngă este scris cuvîntul, iar în partea dreaptă explicația. Elevii pe o căror fișă nu este scrisă data vor analiza textul în întregime (aceștia fiind elevii care au rezultate bune, vor reuși să efectueze tema fără dificultăți și în timpul indicat.)

Prin această temă, profesorul a urmărit să ocupe în mod activ întreaga clasă, ținînd seama în același timp de greșelile de ortografie tipice grupurilor de elevi și de cele tipice individuale. Astfel de teme sînt accesibile elevilor (fiind modificate sub aspectul conținutului, volumului), sînt interesante, ocupă deopotrivă pe toți elevii, asigură independență în muncă, iar prin faptul că li se cere elevilor o muncă selectivă, le dezvoltă atenția, le activează procesele gîndirii, asigurîndu-se astfel caracterul conștient al activității efectuate de elevi.

Verificarea acestui exercițiu în clasă, cu participarea întregii clase, oferă tuturor elevilor prilejul de a-și verifica cunoștințele, de a le consolida, îi antrenează pe toți într-o activitate vie și plăcută.

În diferențierea temelor, esențial este să se asigure îmbinarea sistematică a muncii colective cu munca individuală și pe grupe de elevi, luîndu-se în considerare progresul realizat de fiecare elev. De exemplu, profesorul studiază în prealabil greșelile individuale menționate de fiecare elev pe fișa sa din alfabetarul ortografic. La începutul orei, cu participarea întregii clase (în special cu participarea celor care au efectuat greșeli de ortografie), se analizează scrierea corectă a ortogramelor respective. Analiza se efectuează pe tablă, apoi tabla este ștearsă, iar elevii primesc sarcina de a compune propoziții cu ortogramele (forma corectă) pe care le-au scris greșit în lucrarea efectuată în ora precedentă, atrăgîndu-li-se atenția să se gîndească de ce scriu așa și nu altfel. Prin această mențiune, profesorul îi învită, de fapt, să se autocontroleze. Lucrările sînt analizate, apoi, în clasă cu participarea întregului colectiv de elevi. Fiecare elev (pe care-l indică profesorul) scrie la tablă cîte un exemplu din tema efectuată de el, exemplu pe care-l analizează apoi cu concursul celorlalți elevi din clasă — dacă e cazul — sau al profesorului. În felul

acesta, se realizează o muncă diferențiată, fiecare lucrare reprezentînd munca creatoare a fiecărui elev și, în același timp, prin dezbaterile (prin analiza ortografică) de la începutul orei și prin controlul colectiv asupra temei efectuate se asigură activizarea întregii clase.

O variantă importantă a tipului de teme comune întregii clase, care permite îmbinarea muncii colective cu cea individuală, îl constituie temele care se desfășoară sub forma scrierii după dictare, însoțită de motivarea verbală a formelor grafice (a ortogramelor).

De exemplu, profesorul dictează un text*, iar elevii ascultă mai întîi textul și numai la a doua lectură — pe propoziții — încep să scrie. În acest timp, unul din elevi (acela care face greșeli legate de ortogramele din fragmentul respectiv), la indicația profesorului, explică cu voce tare pe scurt ceea ce scrie și motivează modul cum scrie ortogramele. Textul este anume ales, cuprinzînd unele greșeli tipice pe care le fac elevii din clasa respectivă. Stabilind textul, profesorul a stabilit și elevii care vor da explicații verbale. Eventualele corectări ale răspunsurilor elevilor care motivează scrierea le vor face elevii din grupele care fac greșelile respective. Astfel, elevul C.V., care efectuează sistematic greșeli în scrierea cuvintelor legate prin linioară, va dicta și motiva propoziția. A doua propoziție va fi dictată și motivată de eleva D.B. care greșește sistematic scrierea cuvintelor cuprinzînd grupurile de litere ghe, ghi, ge etc.

În acest timp, elevii care nu fac greșeli scriu independent și pot chiar să depășească ritmul de muncă general al clasei. Pentru ei această muncă constituie un prilej de confirmare a cunoștințelor lor și de verificare a regulilor pe care le percep în timpul scrisului.

În felul acesta, prin însoțirea scrierii de motivarea ortogramelor, a modului cum scriu, elevii se obișnuiesc să reflecteze asupra formelor pe care le folosesc în vorbire sau în scriere, profesorul are posibilitatea să corecteze defectele de pronunțare cu urmări negative în scriere și să formeze la elevi conștiința legăturii necesare dintre modul de pronunțare și scris, la nivelul scoarței cerebrale formîndu-se legături nervoase între analizatorul verbal, auditiv, vizual și motor, ceea ce reprezintă o bază trainică în formarea deprinderilor de scriere corectă.

Profesorul conduce activitatea întregii clase: alege textul în funcție de lacunele și de greșelile elevilor, stabilește elevii care vor dicta și motiva scrierea, reglementează ritmul celui care verbalizează acțiunea scrisului, în așa fel ca explicațiile ortogramelor să coincidă cu momentul scrierii lor de către elevii cu rezultate mai slabe și mijlocii, dirijează corectarea greșelilor pe care eventual le face cel care dictează. Acest gen de activitate permite profesorului să cunoască mersul gîndirii elevului în procesul scrierii (adică recunoașterea ortogramei, raportarea ei — în reproducerea ei în scris — la regula căreia aparține) și-i dă posibilitatea să intervină atunci cînd acest proces de gîndire este întrerupt prin nerecunoașterea regulii, corectînd el însuși sau ceilalți elevi eventuala greșeală, privind prin aceasta greșelile de ortografie.

* Text extras din bucata de citire *Cursa cu peripeții*, din manualul pentru clasa a IV-a, 1964, p. 27.

Scrierea după dictare, însoțită de motivarea verbală a ortogramelor, constituie un mijloc de repetare a materialului cunoscut, disciplinează clasa, antrenează pe toți elevii în aceeași activitate, dezvoltînd spiritul de colectiv — fiecare elev străduindu-se să țină pasul cu ceilalți în timpul scrisului sau al explicațiilor verbale.

Am aplicat mai multe teme comune întregii clase, deoarece specificul muncii de corectare a greșelilor de ortografie ne-a permis ca în aceeași temă să cuprindem diferite ortograme pe care intenționăm să le fixăm ca deprinderi de scriere corectă la diferiți elevi.

2. *Temele pe grupe de elevi* decurg într-un mod asemănător cu cele analizate în primul exemplu, la tipul de teme comune întregii clase, cu deosebirea că activitatea grupelor de elevi nu se desfășoară pe baza unei aceleiași teme, ci pe baza unor teme diferite pentru fiecare grup, teme ce li se indică elevilor ținînd seama de fișa individuală din alfabetarul ortografic.

3. *Teme individuale.* Greșelile individuale le-am combătut cu prilejul efectuării temelor comune întregii clase sau pe grupe de elevi, dar și printr-o muncă specială.

Să analizăm spre exemplu cazul elevei B.D., care grupa sistematic în scris unele cuvinte (2) care au de fapt individualitatea lor verbală, sonoră sau grafică (ex. „nuera" în loc de „nu era", „azîmbit" în loc de „a zîmbi"). Este cunoscut faptul că unii elevi separă cu greu în propoziție unele cuvinte monosilabice neaccentuate (auxiliarele verbelor, prepozițiile, articolele etc.), acestea fiind contopite cu cuvîntul al cărui sens îl completează sau îl precizează.

Dezvoltarea capacității de analiză structurală a propozițiilor, de descompunere, de separare a propozițiilor în cuvinte previne asemenea greșeli. Stimulentul complex (2 cuvinte) care pentru elevul respectiv are o semnificație unitară (azîmbit) poate fi separat în elementele semnalizatoare diferite, care au individualitate aparte, folosind următoarele procedee:

— Descompunerea propozițiilor în cuvinte, folosind cartonașe.

— Înlocuirea particulei *a* (în cazul nostru) indicînd auxiliarul perfectului compus la persoana a III-a singulară, cu *am*, auxiliarul perfectului compus la persoana I plural, sau înlocuirea verbului care însoțește auxiliarul „a avea" cu alt verb — a intrat, a sunat — (același auxiliar însoțește alt verb, alt cuvînt, cu o altă semnificație).

Greșelile de contopire sînt rezultatul analizei insuficiente a structurii limbii și o muncă susținută în acest sens se încheie cu succes.

Aceeași elevă scria greșit, în mod sistematic, cuvintele în a căror componență grafică intrau grupurile de litere „ghe", „ge" etc. După cum am arătat cu prilejul exercițiilor de dictare însoțită de motivarea ortogramelor, profesoara avea grijă, ca, ori de cîte ori se ivea ocazia, eleva respectivă să efectueze analiza fonetică a cuvintelor care cuprindeau grupurile de litere și îi recomanda să scrie cuvintele respective în caiet sau la tablă. Pînă la sfîrșitul experimentului, eleva a reușit să se debaraseze de asemenea greșeli.

După cum s-a putut constata din analiza exemplelor citate, diferențierea temelor permite într-o mare măsură antrenarea elevilor în variate

forme ale muncii independente, munca independentă constituind chiar un mijloc de realizare a principiului tratării individuale.

Prin diferențierea temelor am urmărit dezvoltarea spiritului de independență în muncă al elevilor nu numai în efectuarea lucrărilor, ci și în verificarea lor. Elevii obișnuiți cu autocontrolul greșesc mai rar sau de loc, nu trebuie controlați la fiecare temă, profesorul putînd astfel să se ocupe îndeaproape de elevii cu rezultate mai slabe.

De exemplu, o oră de gramatică a început prin audierea de către elevi a textului ce urma să-l scrie după dictare. După ce toți elevii l-au scris, au primit sarcina să-l corecteze cu creionul roșu, în mod independent, după a doua lectură. Urmărind dezvoltarea autocontrolului în scrierea corectă, profesoara a descoperit textul de pe tablă, scris în prealabil, și le-a cerut elevilor să confrunte tema din caietele lor cu textul de pe tablă și să facă corecturile necesare.

Acest procedeu permite profesorului să constate nu numai greșelile de ortografie pe care le fac elevii, ci și posibilitatea elevilor de a sesiza greșelile făcute, fapt ce reprezintă un pas în plus în dezvoltarea spiritului de observație și a spiritului de independență în muncă, în formarea deprinderii de a se controla singuri, un progres în realizarea caracterului conștient al muncii de prevenire și de înlăturare a greșelilor de ortografie.

Apoi, pe același text se continuă analiza sintactică și morfologică (subiectul orei respective de gramatică) și se insistă asupra exprimării grafice a formelor gramaticale care constituiau ortograme.

Permanent am urmărit realizarea unei strînse legături între cunoștințele de ortografie și cele de gramatică. Stabilind legătura între cunoștințele de gramatică și cele privind scrierea corectă, elevii au manifestat o atitudine plină de interes față de studiul gramaticii, văzîndu-i utilitatea în exprimarea orală sau în scris.

Astfel, în formarea deprinderii de a scrie corect cuvintele *sau* (fără linioară) și *s-au* (cu linioară), *neam* (fără linioară) și *ne-am* (cu linioară), noi am folosit procedeul opunerii cuvintelor și am apelat la cunoștințele de gramatică ale elevilor. Ca stimulent sonor cuvintele *sau* și *s-au*, *neam* și *ne-am* au aceeași compoziție și deci pentru unii elevi poate avea aceeași semnificație și expresie grafică. Atrăgîndu-le atenția asupra faptului că în primul caz cuvîntul *neam* este substantiv și se scrie împreună, iar în al doilea caz *ne-am* (urmat de verb) este format dintr-un pronume personal — forma scurtă — plus auxiliarul verbului a avea, care însoțește verbul care urmează (dus, îmbrăcat etc.), am diferențiat situația gramaticală a acestor (cuvinte) ortograme. În cazul *sau* și *s-au*, pe baza observației, am condus elevii la constatarea că ori de cîte ori cuvîntul *sau* poate fi înlocuit cu cuvîntul *ori* se scrie împreună, iar separat se scrie atunci cînd este urmat de un verb [6].

Procedeul opunerii în studiul ortografiei contribuie la diferențierea unor fenomene asemănătoare, datorită formării unor legături pozitive sau

[6] A. Bărgăoanu, *Cum am reușit să obțin la elevii mei o scriere corectă și frumoasă*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1955.

negative în legătură cu unul din cuvintele în cauză (pozitive în legătură cu unul din cuvintele asemănătoare și negative în legătură cu celălalt cuvînt), făcînd pe elevi să înțeleagă nu numai ce trebuie să facă, ci și ce nu trebuie să facă [7].

În practica școlară, tipurile de teme analizate mai sus pot îmbrăca forme variate, în funcție de conținutul temei, de cei care participă la efectuarea ei. Noi nu ne-am putut permite, în limitele acestui articol, să insistăm asupra caracterului variat al acestora, deoarece intenția noastră a fost numai de a atrage atenția celor interesați în problema diferențierii temelor asupra posibilităților de diferențiere a muncii profesorului cu elevii chiar și în condițiile unei clase numeroase (asemenea celei de care ne-am ocupat noi). Din aceleași motive, nu am putut insista asupra caracterului ce se poate imprima temelor pentru acasă. Menționăm că aceste teme au constituit o continuare firească a stilului muncii profesorului cu elevii în clasă.

Efectul pozitiv al muncii de diferențiere în formarea deprinderilor de scriere corectă l-am putut urmări pe parcursul cercetării, din evidența zilnică a dispariției treptate a unor greșeli, care înainte de munca de îndrumare desfășurată de noi erau nelipsite, tipice. Totuși, pentru mai multă precizie în aprecierea cantitativă a rezultatelor, am aplicat și o probă finală de control, care a constat în scrierea după dictare a unui text saturat de ortograme. Evidența greșelilor de ortografie efectuată pe baza analizei lucrărilor de control ne-a oferit tabloul real al greșelilor de care urmează să ne ocupăm în acest an școlar. Pentru noi, faptul că majoritatea elevilor urmăriți sub raportul greșelilor de ortografie au ajuns să se debaraseze de unele greșeli în urma îndrumării noastre confirmă justețea procedeelor utilizate și ne întărește convingerea că pe această cale pot fi preîntîmpinate și înlăturate și alte categorii de greșeli pe care le fac elevii în scris.

Din totalul de 35 elevi, 17 scriu fără greșeli de ortografie, 4 comit cîte o greșeală de ortografie, iar 13 cîte 2—3 greșeli. Menționăm că greșelile de ortografie pe care le mai întîlnim în lucrările scrise ale elevilor aparțin altor categorii decît cele de care ne-am ocupat noi, au alte cauze și deci necesită o muncă special organizată. Cu aceasta ne vom ocupa în viitor.

În concluzie, menționăm că tratarea diferențiată a elevilor este o condiție indispensabilă cînd într-o clasă există elevi cu niveluri diferite de pregătire — cunoștințe, priceperi, deprinderi, posibilități individuale —; or, cele mai multe clase sînt eterogene din aceste puncte de vedere și, deci, reclamă o tratare diferențiată a elevilor.

Diferențierea temelor în vederea formării deprinderilor de scriere corectă constituie un procedeu la dispoziția oricărui cadru didactic, de-

[7] N. D. Bogoiavlenski, *Bazele psihologice ale muncii de înlăturare a greșelilor ortografice*, „Analele româno-sovietice, seria pedagogie-psihologie" nr. 2/1955.

oarece nu ridică probleme speciale de organizare. Acest procedeu presupune cunoașterea elevilor sub raportul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, a lacunelor în aceste domenii, cunoașterea greșelilor tipice de ortografie, a particularităților psihice individuale ale elevilor și acționarea printr-un sistem de exerciții și procedee adecvate în scopul lichidării greșelilor de ortografie.

Tratarea diferențiată este strîns legată de metodele și de procedeele de educație de care facem uz în munca didactică diferențiată cu elevii. Atitudinea negativă față de învățătură trebuie combătută cu tact, prin procedee adecvate, iar timiditatea, nesiguranța, neîncrederea în forțele proprii, presupun de asemenea utilizarea unui sistem de mijloace și procedee de stimulare a încrederii în forțele proprii.

Particularitățile individuale ale fiecărui elev trebuie privite în dezvoltarea lor, în funcție de reușita la învățătură a elevului. De aceea și procedeele tratării individuale nu sînt mereu aceleași. Asupra acestui aspect noi nu ne-am propus să insistăm în materialul de față.

Diferențierea temelor pretinde din partea profesorului o muncă de pregătire minuțioasă înainte de lecție — de studiere a celor mai adecvate teme și procedee pentru fiecare elev sau grup de elevi. În timpul lecției, profesorul trebuie să dea dovadă de o deosebită atenție, de mobilitate și de tact în munca cu elevii.

Prin activitatea diferențiată crește sfera muncii independente a elevilor și se creează condiții concrete pentru educarea spiritului de observație, a gîndirii și vorbirii elevului, precum și pentru dezvoltarea autocontrolului.

O cerință importantă, constă în îmbinarea formelor muncii individuale cu cele colective. Respectarea acestei cerințe asigură antrenarea deopotrivă în activitate a tuturor elevilor.

Susținînd necesitatea diferențierii temelor în munca de formare a deprinderilor de ortografie, noi pornim de la considerentul că, pe baza cunoașterii particularităților individuale, educatorul poate influența pirn procedee adecvate dezvoltarea progresivă a personalității copilului, cu condiția participării lui active în procesul instructiv-educativ.

Tratarea diferențiată a elevilor în procesul formării deprinderilor de scriere corectă, în condițiile unei bune organizări, dă rezultate remarcabile, contribuie la lichidarea lacunelor din cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor, previne rămînerea în urmă la învățătură și — ceea ce este deosebit de important — dezvoltă încrederea în forțele proprii, premisă importantă în autodezvoltarea ulterioară a personalității elevului.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРАВОПИСАНИЯ

(Р е з ю м е)

В статье анализируются результаты исследования, проведенного с целью изучения вопроса о дифференцированном подходе к учащимся IV-го класса в процессе формирования навыков правописания.

После объяснения специфики дифференциации и системы организации класса в период проведения исследования, авторы анализируют и комментирует несколько примеров дифференцированных заданий по устранению орфографических ошибок. Подчеркивается значение сочетания форм самостоятельной и коллективной работы.

В заключительной части статьи указывается на то, что дифференцирование заданий с целью формирования навыков правописания представляет собой легко применяемый прием, который не поднимает специальных вопросов организации урока.

LE TRAITEMENT DIFFÉRENCIÉ DES ÉLEVES DANS LE PROCESSUS DE LA FORMATION DES HABITUDES D'ÉCRITURE CORRECTE

(Résumé)

L'article présente certains résultats de la recherche effectuée pour étudier le problème du traitement différencié des élèves (de la IV-a classe de l'école générale) dans la formation des habitudes d'écriture correcte.

On montre d'abord l'acception du terme „différenciation" adopté dans la recherche, l'organisation de la classe en vue de différencier le travail avec les élèves, et ensuite sont analysés et interprétés quelques exemples de thèmes différenciés, dans le but de liquider les fautes d'orthographe.

Le matériel souligne une exigence importante dans l'organisation de l'enseignement différencié — la combinaison des formes au travail indépendant et du travail collectif.

En conclusion on montre, entre autres, que la différenciation de thèmes dans le but de former les habitudes d'écriture correcte constitue un procédé à la disposition de chaque enseignant, car il n'implique pas des problèmes spéciaux d'organisation.

ON THE DIFFERENT TREATMENT OF PUPILS IN ACQUIRING CORRECT WRITING HABITS

(Abstract)

The article presents the results of a research into the different treatment of fourth-form pupils in acquiring correct writing habits, giving class organizing patterns together with a few examples of different subjects meant to do away with spelling errors.

The article stresses a cardinal requisite for organizing differenciated instruction, viz. the combination of individual and collective work methods.

This, the article says, is quite easy, as the setting of widely different subjects with a view to forming correct writing habits does not present any organizational difficulties for the teacher.

CONTRIBUȚII LA ANALIZA ROLULUI EDUCATOAREI ÎN JOCURILE COPIILOR

URSULA ȘCHIOPU, MARIA TAIBAN, MARCELA LUNGULESCU

Primele lucrări mai extinse consacrate teoriei jocului au emis judecăți ferme de subliniere a funcțiilor educative ale acestuia. În scrierile lui Patrick, Fanciulli, Carr, K. Gross etc. s-a conturat și o argumentație mai largă privind funcțiile formative ale jocurilor.

Există și o puternică orientare pedagogică de substituire prin jocuri a altor mijloace educative, orientare ce are ca primi reprezentanți mai cunoscuți pe Decroly și Degaud, pe M. Montesori, cu precursori, printre care poate fi citat Delon, și cu teoreticieni mai subtili moderni, cum este, printre alții, cunoscutul psiholog J. Piaget.

Totuși, mai au loc discuții asupra faptului dacă jocul este sau nu activitatea de bază a perioadei preșcolare, înțelegîndu-se prin activitate de bază activitatea investită cu cele mai active potențe psihologice formative *.

Ferindu-ne de absolutizări pernicioase, putem afirma că jocul ocupă un loc deosebit de important în dezvoltarea psihică a primei și a celei de-a doua copilării.

Funcția educativă a jocului s-a pus în evidență practic, fapt ce nu mai necesită discuții ca atare. Sînt însă necesare sondări nuanțate asupra structurii jocurilor care — prin conținutul lor — pot avea efecte educative pozitive. Aceasta cu atît mai mult, cu cît există și jocuri, teme de jocuri, ce pot avea efecte formative negative. Chiar jocurile cu subiect ce se orientează pozitiv pot cuprinde momente „delicate" și pot genera conflicte, frustări, iar dominația absolută a unui copil mai acaparator și egoist poate da o anumită orientare, caracteristică și tensiune

* O astfel de discuție a avut loc la cel de-al III-lea seminar internațional de educație preșcolară, ținut la Sofia (R.P. Bulgaria) între 23 mai—3 iunie 1965.

jocului. Iată de ce este foarte necesară intervenţia competentă a educatoarei în dezvoltarea jocului copiilor.

Este important, în această ordine de idei, să se stabilească în ce mod se poate organiza o condiţionare psihologică optimală de participaţie a copiilor la teme de joc care ar avea efecte educative importante. În această ordine de idei, prezintă interes teoretic şi practic analiza categoriilor de sugestii, intervenţii făcute de adult (educatoare) care întrunesc acele calităţi ce determină la copii o reacţie de participare complexă, de tip ludic (în ce-l priveşte pe copil), de interes şi tonus pozitiv, favorabil influenţelor maximale formative.

În acest articol ne-am propus să analizăm caracteristicile intervenţiilor de diferite tipuri efectuate de educatoare în grupe de copii preşcolari mici, mijlocii şi mari, spre a surprinde ecoul lor în joc şi evident influenţa lor, care poate fi pozitivă sau indiferentă (nulă), iar în unele cazuri stimulatoare, deviatoare sau frenatoare pentru subiectul unui joc oarecare şi pentru dezvoltarea lui.

Vom insista asupra tipurilor mai importante de intervenţii făcute în mod curent de educatoare la începutul, în decursul şi în finalul unor jocuri cu temă sugerată din cerinţe de studiu, prin diferite mijloace.

Metodica cercetării

Experimentul şi observaţiile s-au desfăşurat în 7 grădiniţe, dintre care 5 grădiniţe cu orar normal (2 cu orar săptămînal) şi 2 grădiniţe cu orar redus (cu program de 6 ore), cuprinzînd în total un număr de 210 copii. S-au efectuat, de asemenea, aceleaşi tipuri de experimente în mod mai restrîns la 4 grădiniţe cu orar normal cu un total de 100 copii. În experimentele de bază s-a lucrat cu 6 grupe de copii între 6—7 ani (140 copii), cu 2 grupe între 5—6 ani (50 copii) şi cu o grupă de copii între 4—5 ani (20 copii) [1].

Experimentul a cuprins 30 jocuri ce pot fi împărţite în următoarele grupuri tematice * :

1. Jocuri cu referiri la exercitări de profesii (croitori ; vînzători în magazine alimentare, textile, confecţii, încălţăminte, librărie ; funcţionari la poştă ; profesii de medic, inginer, farmacist etc.).

2. Jocul privind activităţi (pescuitul, vînătoarea etc.).

---

[1] S-au făcut observaţii şi estimări ale comportamentului copiilor. În acelaşi mod au operat în U.R.S.S. O. V. Zaporojeţ (1953—1955), studiind caracteristici ale jocurilor libere: Jukovskaia (1961), A. P. Usova (1962), D. V. Mendgeriţkaia (1958); E. Vanciurova-Fragnerova (1964) — în R. S. Cehoslovacă ; Elka Petrova (1962) — în R. P. Bulgaria. Cercetînd valoarea şi influenţa jocului în dezvoltarea copiilor, Jersild şi Meigs (1939) au studiat reacţiile sociale ale copiilor în grupuri.

Ursula Schiopu (1955), M. Taiban (1957), Tatiana Cazacu (1962), A. V. Lovinescu (1962) au efectuat unele studii asupra jocului prin prisma importanţei, a structurii şi a îndrumării lor. Noi am efectuat estimaţii de conduită în mod asemănător cu metoda observativă a timpului eşantion folosită iniţial de Goodenough şi Thomas (1920—1930), de Olson (1929), de Rouchelin (1950)

* La efectuarea sarcinilor cercetării au colaborat 13 educatoare şi 10 metodiste.

3. Jocuri privind circulația și excursia (organizări și efectuări de transporturi, călătorii, plecarea în colonie la munte sau la mare etc.).

4. Jocuri ce oglindesc forme de organizare socială (familia, grădinița, școala etc.).

Diferitele tipuri de jocuri au fost pregătite în prealabil prin :

a) Vizite și activități de observare organizate în magazine, la poștă, în diferite ateliere etc. cu grupele de copii ce au fost cuprinși în experiment.

b) Material ilustrativ comentat (tablouri, albume, reviste etc.).

c) Povestiri, lecturi, conversații pentru evocarea experienței personale a copiilor.

d) Material evocator selectat de educatoare sau de copii pentru un anumit joc (jucării, costumații, obiecte din viața cotidiană, textile, alimente etc.) însoțit de discuții și de explicații (cînd a fost necesar).

Jocurile s-au desfășurat cîteva zile cu aceeași temă și cu același material, spre a se studia caracteristicile lor evolutive. Date fiind toate acestea, s-a urmărit și curba dezvoltării lor.

Analiza rezultatelor obținute

Intervențiile educatoarelor în prima etapă, deși mai puțin variate, au avut un rol pregnant în organizarea și în fixarea subiectului jocului, în crearea perspectivei lui și a rolurilor posibile etc. Educatoarele au intervenit în joc de la început fie integrate în roluri definite specifice jocurilor respective, fie într-un rol nedefinit și în sfîrșit uneori chiar ca educatoare. În experimentele efectuate, prezența acestor tipuri de atitudini a fost următoarea :

Tabel nr. 1

Intervențiile educatoarelor în perioada de început a jocurilor

Nr. crt.	Grupa de copii	Total copii / participanți	Total jocuri	Total educatoare	Tipuri de intervenții			Total intervenții
					ca educatoare	integrată în rol	integrată nedefinit	
1	4—5 ani	20 / 12	3	1	23	11	—	34
2	5—6 ani	50 / 40	11	3	75	5	—	80
3	6—7 ani	140 / 110	19	9	308	19	5	332
Total general		210 / 162	33	13	406	35	5	446

Cea mai eficientă atitudine de moment a fost aceea de educatoare. În schimb, integrarea educatoarei în rol definit a avut efecte foarte bune, mai ales la grupa mică şi mijlocie, în ce priveşte sudarea jocului şi a motivelor sale secundare.

Momentele de început ale jocului au fost relativ variate şi din punct de vedere al mijloacelor folosite (material ilustrativ, convorbiri, elaborări de plan etc.), fapt ce permite să analizăm gradul de eficienţă a unora dintre ele.

Tabel nr. 2

Intervenţiile educatoarei în perioada de început

Nr. crt.	Grupa de copii	Total copii / participanţi	Total jocuri	Total educatoare	Tipuri de intervenţii								Total intervenţii
					Prezentarea materialului	Convorbire: simplă	Convorbire: complexă	Elaborarea planului	Semnal cu sugestii şi fără sugestii		Acţiuni	Explicaţii	
1	4—5 ani	20/12	3	1	16	8	6	—	1	3	—	—	34
2	5—6 ani	50/40	11	3	30	8	30	4	6	1	—	1	80
3	6—7 ani	140/110	19	9	136	61	46	35	26	8	9	13	332
Total general		210/162	33	13	182	77	82 (159)	39	33	12 (45)	9	14	446

Frecvenţa cea mai mare la toate grupele au avut-o prezentările de material, convorbirile şi elaborarea planului la grupele de 6—7 ani. Pregnant a apărut faptul că eficienţa acestor intervenţii este diferită, în funcţie de particularităţile de vîrstă, de natura jocului, de conţinutul lui, precum şi de faptul dacă acestea au răspuns adecvat, gradat, celor mai evidente şi acute cerinţe ale succesiunii interne (logicii interne) a jocului la un moment dat.

Deşi nu extinse, cele mai numeroase intervenţii s-au efectuat în timpul desfăşurării jocului şi aceasta deoarece natura jocului a creat pentru copii numeroase momente în care ei simţeau nevoia să capete o explicaţie, o îndrumare, un material suplimentar. Consemnate, aceste tipuri de solicitări au dus la un tablou de intervenţii multilaterale ale educatoarei şi în etapele de desfăşurare propriu-zisă a jocului. Ele apar în tabelele nr. 3 şi 4.

Fiecare din tipurile de intervenţie consemnate mai sus au fost efectuate în împrejurări complexe şi au avut consecinţe mai mult sau mai puţin marcante, imediate sau ulterioare, pentru rolul şi activitatea unuia sau a mai multor copii sau pentru a întregului colectiv. Vom analiza mai jos pe rînd efectele diferitelor tipuri de intervenţii făcute de educatoare.

Tabel nr. 3

Intervenţiile educatoarelor în perioada de desfăşurare a jocurilor

Nr. crt.	Grupa de copii	Total copii / participanţi	Total jocuri	Total educatoare	Tipuri de intervenţii						Total intervenţii
					cu material	sugerări verbale	demonstraţii	explicaţii	corectări	marcări	
1	4—5 ani	20/12	3	1	36	81	24	11	59	2	215
2	5—6 ani	50/40	11	3	68	136	26	19	78	7	334
3	6—7 ani	140/110	19	9	142	435	92	83	348	22	1122
Total general		210/162	33	13	246	652	142	113	485	31	1671

Tabel nr. 4

Intervenţiile educatoarei în timpul desfăşurării jocurilor după conduită

Nr. crt.	Grupa de copii	Total copii / participanţi	Total jocuri	Total educatoare	Tipuri de intervenţii			Total intervenţii
					ca educatoare	integrată în rol	în rol nedefinit	
1	4—5 ani	20/12	3	1	61	51	3	215
2	5—6 ani	50/40	11	3	284	25	25	334
3	6—7 ani	140/110	19	9	874	198	50	1122
Total general		210/162	33	13	1219	274	78	1671

1. *Intervenţiile cu material.* La începutul jocului, frecvenţa intervenţiilor cu material a fost mai mare, deoarece în acel moment materialul avea funcţii multiple, ca sugerarea temei, a rolului, a anumitor acţiuni specifice. În timpul desfăşurării jocului, intervenţiile prin intermediul materialului au contribuit la sugerarea *unei acţiuni noi, a unui rol nou.*

De exemplu, în jocul „De-a grădinița", punîndu-se la dispoziția copiilor o dulie de la o lampă uzată, a apărut acțiunea de reparare a instalației electrice din grădiniță, precum și rolul de electrician. (4.II.1965 — Grădinița Universității București); în jocul „De-a pescuitul", un cerc de lemn colorat oferit de educatoare a sugerat copiilor acțiunea de a intra în mare ca scafandri și de a prinde pești mari cu harpoanele (4.II.1965 — Grădinița nr. 104).

La grupele mici completarea materialului a influențat mai evident relațiile dintre copii, fie în sensul creării unei legături între ei (aceeași păpușă este copilul a doi „părinți", care îndeplinesc succesiv sau concomitent diferite acțiuni cu ea), fie în sensul rezolvării unor conflicte provocate de dorința copiilor de a acționa în același timp cu un anumit material.

Introducerea materialelor în joc s-a făcut de către educatoare din proprie inițiativă sau la solicitările copiilor. Materialul a fost oferit în unele cazuri unui singur copil, de obicei acelor copii care aveau nevoie de un stimulent direct în acțiune, sau copiilor care nu se puteau descurca în joc fără materialul respectiv, dar în cele mai multe cazuri el a fost oferit unui grup de copii, fiind însoțit de sugerări verbale.

În unele jocuri, mai ales la grupele de copii mici, sugerările au fost impuse atît de natura materialului, cît și de natura jocului.

În jocul „De-a brutăria" introducerea aluatului a fost însoțită de indicații privind modul lui de folosire, regulile de preparare (3.II.1965 — Grădinița nr. 109).

Chiar și la grupele mari sugerările verbale privind materialul au stimulat simțitor creația.

În jocul „De-a poșta", educatoarea a observat că „cetățenii" n-au unde să pună scrisorile și a improvizat cu mijloace foarte simple o cutie de scrisori, adresîndu-se dirigintelui de poștă astfel: „Tovarășe dirigînte, vă rog să spuneți factorului poștal să ridice corespondența la sfîrșitul zilei, de la cutie". Imediat copiii care trimiteau pînă atunci corespondența numai prin ghișeul de recomandate au început să aplice singuri timbrele pe plic și să le pună la cutia poștală (1.III.1965 — Grădinița nr. 109).

În unele cazuri, sugerările verbale la material au fost însoțite de mici demonstrații privind felul în care trebuie mînuite.

De exemplu, la jocul „De-a pescuitul", educatoarea — interpretînd rolul de pescar — a arătat ea însăși cum trebuie pescuit pe mare și pe lacul Herăstrău (10.II.1965 — Grădinița nr. 109).

Eficiența cea mai mare în ceea ce privește stimularea spiritului creator al copiilor a avut-o introducerea pe nesimțite, indirectă a jucăriei sau a obiectelor de care au avut nevoie copiii sau care erau impuse de situația de joc.

De pildă, în jocul „De-a grădinița", bucătarii și-au lăsat alimentele cumpărate în dezordine. A fost suficient ca educatoarea să așeze un raft în apropiere, fără să atragă atenția copiilor asupra lui, pentru ca acest material să sugereze acțiunea de a face ordine (16.III.1965 — Grădinița nr. 10).

În general, procedeul de a pune material fără adresă și fără sugerări verbale are valoare deosebită la copiii mai mari, deoarece aceștia integrează cu ușurință obiectul respectiv în acțiunea jocului, îmbogățind-o, lărgind-o sau complicînd-o.

În multe cazuri, educatoarea a pus la dispoziția copiilor materialul în urma solicitării lui ; procedeul a avut o influență pozitivă asupra continuității acțiunii jocului și asupra complicării prin detailare a acestuia. O tamburină folosită pentru a anunța începutul și sfîrșitul spectacolului, un clopoțel pentru a marca sfîrșitul orelor de clasă și începutul recreațiilor de la școală, folosite de pildă, în jocul „De-a școala", mașina de salvare pentru a transporta păpușa bolnavă, oferite copiilor la solicitarea lor, au înviorat jocul, i-au dat un colorit deosebit. Analizînd eficiența intervenției prin material s-au desprins rare cazuri (6%) în care s-a creat derută sau s-a ajuns la îndepărtarea copiilor de la firul principal al acțiunii.

Așa, de pildă, în jocul „De-a librăria" teatrul de păpuși pus în vînzare la raionul de jucării a schimbat complet sensul jocului, majoritatea copiilor îndreptîndu-se spre jocul „De-a teatrul" (12.II.1965 — Grădinița nr. 10).

Uneori o mare însemnătate în stimularea jocului și a creațiilor copiilor în timpul jocului l-a avut cadrul în care a fost folosit materialul.

2. Intervențiile sub formă de sugerări verbale au avut o frecvență de 39% din totalul intervențiilor. Ele au influențat însăși structura și evoluția jocului, prin acțiuni, roluri sau reguli noi. Intervențiile sub formă de sugerări verbale au avut efecte directe și indirecte asupra dorinței copiilor în joc, ajutînd să se realizeze o acțiune complexă, cu caracteristici „realiste" ale acestuia.

Intervențiile și sugestiile verbale au prezentat o mare varietate, începînd cu sugerările verbale simple, la rol, la regulă, la direcția jocului, la întrebările și solicitările copiilor și terminînd cu sugerările verbale complexe.

a. Sugerările verbale la rol au avut drept scop fie crearea unui rol nou, fie complicarea rolului existent prin acțiuni noi și astfel îmbogățirea conținutului lor. Sugerări directe s-au făcut mai ales atunci cînd educatoarea a simțit necesitatea de a lărgi acțiunea jocului.

Cînd sugerările s-au făcut într-o formă indirectă prin întrebări ce puneau o problemă de rezolvat pentru copii, au avut mai multă eficiență pentru creația spontană în joc.

În experimentul desfășurat au fost nenumărate ocazii în care educatoarele cu experiență au găsit soluții ingenioase, foarte simple, pentru a provoca printr-o întrebare sau printr-o constatare apariția unui rol nou.

În jocul „De-a alimentara", un copil în rol de tată a venit la magazin fără să fie decis ce să cumpere. Întrebarea educatoarei „În ce calitate ai venit?" a declanșat o serie de asociații și copilul a răspuns cu multă promptitudine: „Eu vreau să fiu inspector". Într-un joc anterior, acest copil a interpretat rolul de inspector școlar. Rolul de inspector comercial, deși destul de abstract pentru copii, a avut în acest joc

o serie de acțiuni care au dat un impuls întregii direcții a jocului: inspectorul a controlat foarte sever „alimentele", „prospețimea lor", a propus scoaterea acelora care „nu aveau aspect de calitate corespunzătoare", a asistat la inventar, a făcut evidențierea personalului, înmînînd insigne acelora care au avut raionul cel mai ordonat. (10.III.1965 — Grădinița nr. 109).

De multe ori este suficientă o apreciere pentru ca rolul să apară la inițiativa copiilor.

În jocul „De-a poșta" educatoarea a exclamat doar „Ce multe pachete s-au adunat la voi!" pentru ca unul din copii să-și propună „Eu vreau să fiu la poșta centrală" și fixîndu-și un loc să-și procure un camion pentru a transporta la solicitarea dirigintelui poștei toate pachetele pe care „cetățenii" le-au depus pentru expediție. Rolul acesta s-a menținut în toate zilele și a fost executat cu multă plăcere de copii, dar mai ales a fost solicitat cel mai mult de copilul care l-a propus. (2.III.1965 — Grădinița nr. 109).

De multe ori este necesară îmbogățirea conținutului rolului cu noi acțiuni, care să dea posibilitatea copiilor să-și satisfacă nevoia de activitate. Acest lucru a apărut deseori, atunci cînd rolul în sine nu a avut suficientă justificare sau a avut numai o justificare temporară.

Așa, de pildă, pentru a da conținut rolului de responsabil al librăriei, care avea activitatea numai la începutul jocului, educatoarea a sugerat treptat, în cursul jocului, ca acesta să țină legătura cu depozitul de mărfuri, să comande marfa care se termină, să preia marfa, să dea bon pentru aceasta, să rezolve reclamațiile clienților. În acest fel, rolul limitat de copii numai la controlul vînzării a devenit atractiv.

Tot astfel, șoferii care au transportat copiii în excursie — în jocul „de-a colonia" — și-au încetat activitatea imediat după transportarea lor. Educătoarea le-a sugerat însă să-și revizuiască mașinile, să le spele, să le ducă la garaj și apoi să meargă la masă, îmbogățind rolul care avea tendința să se dizolve imediat ce justificarea lui în joc încetase. În acest fel, educatoarea a susținut creația copiilor în rol, a stimulat-o, a orientat-o spre noi țeluri, contribuind la finalizarea ei (5.II.1965 — Grădinița nr. 10).

b. O frecvență redusă, dar o eficiență mare o au *sugerările educatoarei cu privire la regulile jocului*, fie pentru a introduce o regulă nouă determinată de situația nou apărută, fie pentru a îmbogăți sau a concretiza o regulă în raport cu condițiile ei de aplicare. În jocul „De-a alimentara", educatoarea — vrînd să creeze o atracție mai puternică a copiilor față de procesul de cumpărare — a introdus prin intermediul depozitului bomboane reale. Este de la sine înțeles că unii copii voiau să cumpere cantități mari, care ar fi epuizat stocul de la primele vînzări. Astfel, educatoarea a introdus o nouă regulă care a favorizat și stimulat desfășurarea jocului pe timp mai îndelungat, deși situația creată prin regula „fiecare copil are voie să cumpere numai o singură bomboană" era artificială. Regula a fost însușită de copii, fiind considerată justificată, ba chiar mai mult s-a observat o atenție deosebită în aplicarea ei (15.III. 1965 — Grădinița nr. 109).

c. *Sugerările verbale privind direcția jocului* au avut, de asemenea, o influență considerabilă asupra creației individuale și colective a copiilor. Printr-o astfel de intervenție s-a stimulat stabilitatea creației copiilor (la tendințele de deviere de la tema propriu-zisă), s-au canalizat inițiativele copiilor, s-a contribuit la activizarea lor în joc, fie prin introducerea unor acțiuni noi, fie prin valorificarea completă a acțiunilor existente.

Uneori, prin acest fel de sugerări s-au rezolvat conflictele dintre copii și s-a lărgit participarea lor în joc.

Astfel, în jocul „De-a șantierul de construcție", educatoarea, interpretînd rolul de inginer, a provocat la întrecere diversele brigăzi de muncă, lucru care a dat un nou impuls jocului (27.II.1965 — Grădinița Universității București).

În acest caz, sugerarea a asigurat o participare mai activă și intensă a copiilor prin introducerea unei perspective noi în joc.

În alt caz, jocul „De-a grădinița", educatoarea a rezolvat lipsa unui copil care să interpreteze rolul de administrator în joc, sugerînd ca legătura cu Alimentara să se facă de directoarea grădiniței pe bază de comenzi telefonice (10.III.1965 — Grădinița Universității București).

În unele jocuri, intervenția educatoarei a dus la înviorarea lor. De pildă, atunci cînd acțiunea jocului „De-a familia" a devenit monotonă, stereotipă, o simplă sugestie „mîine este ziua copilului, ce să facem?" sau „astăzi ne vin musafiri" este suficientă pentru ca întreaga activitate a copiilor să dobîndească un suflu nou.

d. Frecvența cea mai mare a intervențiilor sub forma sugerărilor, în această etapă a jocului, au avut-o sugerările complexe. Acestea au influențat în același timp subiectul, rolul și regulile jocului și chiar evoluția de ansamblu a acestuia, fapt ce s-a repercutat asupra aspectelor esențiale ale firului central al creației copiilor sau asupra ramificărilor colaterale ale jocului. Folosirea sugerărilor complexe a făcut adesea legătura între diferite grupe de joc, integrînd motivele semiexterioare jocului în tema de bază. Toate acestea au avut drept urmare complicarea acțiunii inițiale, lărgirea ei, modificarea ritmului jocului, intensificarea trăirilor pozitive.

Așa, de pildă, în jocul „De-a policlinica", acțiunea se desfășura într-un ritm lent, fără variație. „Medicul" consulta, scria rețete și făcea unele recomandări. Deodată a sosit un copil bolnav, căruia „medicul" nu a mai știut ce să-i facă (epuizase acțiunile aparținînd modelului său de medic), însă educatoarea a intervenit spunînd „copilul acesta are ceva foarte grav, trebuie să telefonăm după salvare". Întreg aspectul jocului s-a schimbat. „Sora" a dat un telefon după salvare. Între timp, copilul a fost pregătit pentru drum, a fost învelit într-un cearșaf, apoi transportat (sprijinit de alți doi copii) la salvare și dus la spital. „Medicul" de la spital a consultat din nou copilul și a hotărît că trebuie operat. Au fost chemate surorile la operație și s-a făcut operația cu multă grijă. „Bolnavul" a fost predat de „medicul chirurg", unei „surori", după ce i s-a scris o rețetă cu recomandări exprese amănunțite. În acest mod s-a lărgit nu numai participarea copiilor la joc, ci întregul joc și-a schimbat orientarea, ritmul, iar creația de joc care pînă în acel moment avea un caracter restrîns, a devenit mult mai amplă (19.II. 1965 — Grădinița nr. 10).

e. În afară de felurile de sugerări enunţate mai sus, în jocurile experimentale s-au înregistrat şi *sugerări la întrebările copiilor*, ele avînd o frecvenţă relativ scăzută, dar o valoare deosebită, deoarece au stimulat acţiunea jocului pe cale de stagnare.

f. În rubrica *sugerări diverse* au fost consemnate intervenţiile educatoarei pentru rezolvarea unor conflicte, pentru înlocuirea unei acţiuni negative sau a unor manifestări neconcordante la rol.

3. *Demonstrarea* a prezentat în jocurile copiilor, cu precădere în jocurile celor mai mici, un model de realizare a unui rol, de îndeplinire a complexului de acţiuni în ordinea lor firească. Această formă de intervenţie a contribuit la însuşirea sau la perfecţionarea unor tehnici de folosire a materialului mai puţin cunoscut (demonstrarea pescuitului, demonstrarea executării unei construcţii etc.). In unele cazuri, demonstrarea a restabilit acţiunile în care un copil sau un grup restrîns de copii nu s-au putut descurca, de exemplu, n-au ştiut cum să confecţioneze avioanele necesare pentru aeroportul gata construit sau nu s-au orientat în rolul de „poştaş" în citirea numelor de pe plicurile scrisorilor etc.

Eficienţa demonstrării în stimularea creaţiei copiilor a fost condiţionată de modul în care a fost făcută, deoarece atunci cînd a avut un caracter didacticist nu a stimulat prea mult iniţiativa copiilor, a creat un model relativ simplificat şi a generat cerinţa de transpunere fidelă în joc a modelului prezentat, favorizînd imitarea neselectivă. Frecvenţa demonstrărilor a scăzut la grupa mare, în general, iar la grupele mici, în jocurile pentru care aceştia aveau reprezentările şi deprinderile corespunzătoare, de exemplu în jocul „De-a familia", numărul demonstrărilor a fost foarte redus chiar la preşcolarii mici, pe cînd în jocul „De-a cosmonauţii" reprezentările incomplete ale copiilor au necesitat demonstrare chiar şi la grupa mare. Demonstrarea educatoarei „în rol" a avut o eficienţă mai mare.

4. *Explicaţia* — de o frecvenţă relativ mai mică decît celelalte categorii de intervenţii — a fost folosită uneori pentru a lămuri unele reprezentări confuze ale copiilor. Explicaţia a fost, de asemenea, necesară atunci cînd copiii înşişi au pus întrebări. De exemplu, în jocul „De-a spitalul" copiii din grupa mare au întrebat dacă există educatoare în spital. Educatoarea le-a explicat că există unele spitale în care copiii stau mai mult timp pentru tratamente şi că în aceste situaţii o educatoare se ocupă de copii în timpul lor liber. (5.II.1965 — Grădiniţa nr. 10).

Cel mai frecvent a fost folosită explicaţia în legătură cu alte intervenţii, ca procedeu ajutător pentru motivarea unei acţiuni, a unei reguli noi, pentru lămurirea conflictelor.

5. *Corectările* au apărut în desfăşurarea jocului în foarte diverse împrejurări. Numărul corectărilor a fost relativ mare, reprezentînd un procent de 30% din numărul total al intervenţiilor. Ele au fost adresate copiilor care s-au abătut de la rol sau au denaturat rolul ales. În alte cazuri, corectările au reamintit regulile uitate, pentru a contribui la respectarea exactă a acestora pentru a asigura atît disciplina, cît şi ordinea în cadrul jocului. Atunci cînd jocul a deviat de la tema lui, cînd acţiu-

nile n-au fost executate în succesiunea lor firească, cînd unele acțiuni au fost omise, s-a intervenit prin corectări la direcția jocului.

Deseori corectarea făcută a rezolvat, concomitent, atît probleme de rol și reguli cît și aspecte legate de direcția jocului. Corectările complexe au contribuit mult la restimularea creației copiilor și la continuarea ei în mod ascendent.

De pildă, în jocul „De-a pescuitul", pescarii au părăsit vaporul, motivînd că pleacă în concediu. Jocul era pe punctul de a se întrerupe. Prin intervenția educatoarei, s-a reamintit că vaporul trebuie ancorat și că trebuie păzit de unul dintre copii. Totodată, s-a atras atenția căpitanului ca înainte de despărțire să stabilească ce vor face în concediu și cînd trebuie să se întoarcă. Astfel, copiii care aveau tendința să se împrăștie au pus ancora, au ales un paznic, care a făcut curățenie pe vas, au pornit cu toții spre casele lor, ducînd peștele „mamelor" să-l pregătească, iar după scurt timp s-au reîntors și și-au continuat „călătoria" (5.II.1965 — Grădinița nr. 109).

6. *Marcările* — atît cele pozitive cît și cele negative — au fost consemnate în cazuri de subliniere a acțiunii de ansamblu a jocului sau de apreciere a aportului creator al unor copii (Ștefan a construit un aparat de fotografiat în cadrul jocului „De-a excursia" pentru a fotografia diferite „peisaje frumoase din călătorie" (10.II.1965 — Grădinița nr. 88), precum și în situația de evidențiere a efortului depus de copii în îndeplinirea rolului.

În unele cazuri, educatoarea a încurajat un copil nou încadrat într-un rol, care s-a achitat bine în toate momentele jocului. Numărul marcărilor a fost în genere redus.

★

Pentru a pune în evidență mai bine caracteristicile multilaterale ale intervențiilor, prezentăm în mod analitic un joc („De-a poșta", „Telefonul", „CEC") efectuat cu patru grupe diferite de copii (vezi graficul de la pag. 54).

În genere, se poate observa din grafic că intervențiile cu material au o mare frecvență în prima coloană, care reprezintă condițiile de intervenții ale educatoarei la o grupă de copii la care s-a menținut interesul timp de 6 zile pentru același joc. Graficul pune în evidență diferența de procedee în stimularea jocurilor. La prima și la a treia grupă, intervențiile sînt multilaterale, la a doua și la a patra grupă se mențin în limite mai restrînse. La prima grupă, educatoarea a avut de altfel numeroase integrări în rol sau un rol nedefinit și nu a acționat ca educatoare, ceea ce a contribuit la stimularea creației copiilor.

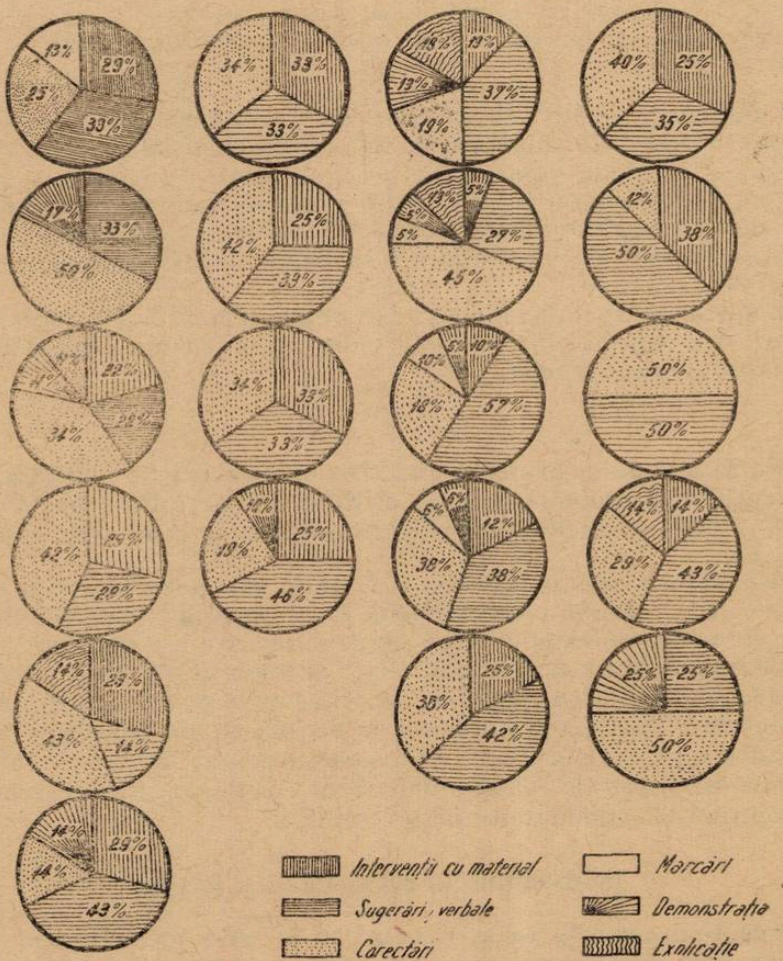
Intervențiile în etapa finală a jocului

Exceptînd cazurile puțin numeroase în care jocurile s-au stins și s-au dispersat, deviind uneori în alte motive de joc, în majoritatea cazurilor s-a ivit problema întreruperii sau încheierii jocului pentru ziua

GRAFIC NR. 5

TIPURILE DE INTERVENȚII FĂCUTE DE EDUCATOARE ÎN DECURSUL JOCULUI „DE-A POȘTA, TELEFON, CEC."

GRĂDINIȚA 10 B GRĂDINIȚA 10 C GRĂDINIȚA 109 GRĂDINIȚA 10 A



respectivă date fiind cerințele de executare a programului zilei. În tabelul nr. 5 se oglindesc modalitățile în care s-a efectuat întreruperea jocului.

Tabel nr. 5

Intervențiile educatoarelor în perioada finală a jocurilor

Nr. crt.	Grupa de copii	Total copii / participanți	Total jocuri	Total educatoare	Tipuri de intervenții					
					Întreruperi simple	Întreruperi cu componente educative		Sugerări de moment final	Final fără intervenții	Total intervenții
						integrate în joc	neintegrate în joc			
1	4—5 ani	20/12	3	1	6	8	—	12	—	26
2	5—6 ani	50/40	11	3	30	5	10	18	1	64
3	6—7 ani	140/110	19	9	81	28	22	30	18	179
Total general		210/162	33	13	117	41	32	60	19	269

După cum reiese din tabel, încheierea jocului a fost făcută în majoritatea cazurilor la intervenția educatoarei. Copiii nu au manifestat decît foarte rar inițiative în această privință ; în multe jocuri intervențiile educatoarei au fost simple, însoțite sau neînsoțite de motivare, de exemplu : „Copii, este timpul să terminăm jocul, trebuie să începem lecția". Acest fel de intervenție nu a dat posibilitatea copiilor să-și finalizeze creația și să trăiască sentimentele legate de terminarea jocului. Sugerările unui final, precum și întreruperile cu componente educative integrate sau neintegrate în joc (în 27%) au permis o încheiere „psihologică" și „educativă". Au existat încheieri sugerate foarte reușite, în jocuri ca „De-a alimentara", „De-a librăria", „De-a șantierul de construcție", în care finalul a constat dintr-o „ședință de analiză", în care „responsabilul" — interpretat de educatoare sau de un copil — făcea aprecieri asupra modului în care „au muncit salariații". In alte jocuri, ca cel „De-a familia", acțiunea s-a terminat cu „vizionarea unei emisiuni la televizor" sau cu „sărbătorirea zilei de naștere a copilului".

Efectele educative mai evidente în jocurile studiate

Jocurile analizate pînă acum prin prisma intervenției educatoarei pun numeroase probleme legate de efectele educative.

1. Angajarea copiilor în roluri și comunicarea multilaterală, spontană în relațiile dictate de subiectul jocului se scontează cu efecte educative

imediate. Acestea privesc aspectele de detaliu ale momentelor jocului. Rolul educatoarei a fost foarte mare în îmbogăţirea experienţei copiilor cu privire la *varietatea conduitei umane şi a relaţiilor umane.*

2. Se ştie că unul şi acelaşi rol este interpretat foarte diferit de fiecare copil care preia „motive" şi „interpretări" ale modelelor reale — profesii umane, funcţii, activităţi etc. În decursul jocurilor, interpretările reuşite se difuzează şi uneori se repetă în alte jocuri, îmbogăţindu-se. Aceasta înseamnă că modelul se extrapolează, fiind reprodus în logica jocului, din punct de vedere al conduitei gestuale şi verbale şi al unor reacţii semnificative. Aceasta înseamnă că se realizează o nuanţare a conduitei sociale (de relaţii şi convenienţe) a copilului.

3. Însuşirea şi reproducerea de „acţiuni", de activităţi concrete speciale pentru funcţia socială a rolului fac ca prin mijlocirea jocului să aibă loc o discretă *îmbogăţire a conduitei potenţiale sociale* a copilului, datorită stocajului efectuat în timpul jocului cu privire la conduita umană matură. Pe acest plan, intervenţiile educatoarelor au avut un rol de seamă.

4. Printre efectele complexe enunţate ale intervenţiilor făcute de educatoare, trebuie să plasăm în special creşterea informaţională şi de atitudine a activităţii psihice a copilului, care se îmbogăţeşte, ridicîndu-se în joc pe o treaptă înaltă. De aceea, putem considera că *educatoarea stimulează în joc reacţia complexă interioară a fenomenelor şi a elementelor de viaţă, impulsionînd creşterea capacităţii de a trăi din plin, cu pasiune şi subtilitate fiecare moment.* Acesta este un efect complex privind dezvoltarea personalităţii.

5. Dar efectul cel mai semnificativ priveşte organizarea de finalităţi, condiţionate de acţiunea copilului, constituirea de scopuri clare, de obiective etc., îmbogăţirea gamei de mijloace de finalizare într-o anumită canalizare a acţiunilor legate de rol. Această îmbogăţire lărgeşte capacitatea de a „direcţiona activităţi" şi de a găsi repede mijloace adecvate, de a finaliza acţiuni.

Pe baza analizei făcute în acest studiu, am considera necesar ca rolul educatoarei în metodica acestei activităţi să fie discret şi în măsura în care este posibil integrat în joc. Nu întîmplător în experimentele analizate cele mai reuşite jocuri au fost acelea în care s-a respectat această cerinţă.

ОБ АНАЛИЗЕ РОЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНИЦЫ В ДЕТСКИХ ИГРАХ

(Р е з ю м е)

Данный очерк представляет собой анализ данных, полученных в изучении 30 тематических играх, проведенных в 5 детских садах с сокращенным днем (210 детей — 6 групп детей 6—7 летнего вовраста и 2 группы 5—6 летнего возраста). Были использованы также частичные данные, полученные в 4 детских садах с сокращеным днем (100 детей).

Проанализированы разные типы вмешательств: подсказки — словесные или при помощи подачи подходящего предмета — объяснения, подтверждение правильности соблюдения правил игры, и др.

Полученный материал позволил авторам придти к выводу о том, что такого рода вмешательства обуславливают появление как немедленных, так и более поздних результатов в общем поведении детей.

Целенаправленная работа воспитательницы в данной области обогащает разнообразность способов финализации действий в ролевых играх, что ведет и к расширению возможностей управлять и другие типы действий.

CONTRIBUTION À L'ANALYSE DU RÔLE DE L'ÉDUCATRICE DANS LES JEUX DES ENFANTS

(Résumé)

L'article comprend l analyse d'un matériel obtenu par l'étude de 30 jeux thématiques effectués à 5 écoles maternelles avec horaire normal et à 2 écoles maternelles avec horaire réduit (210 enfants, 6 groupes d'enfants de 6—7 ans et 2 groupes de 5—6 ans). Les auteurs y ont ajouté un matériel plus restreint, collecté dans 4 écoles maternelles avec horaire réduit. On a analysé des types d'interventions, telles que : suggestions verbales (à l'aide d'objets donnés ou mis à la portée de la main), explications spontanées, corrigés, attitudes correctes ou non-adéquates dans les relations propres au jeu. On a également analysé les interventions du point de vue de l'intégration dans le rôle, dans le rôle indéfini, en tant qu'éducatrice ou sous forme de démonstrations.

Le matériel recuilli a rendu possible l'analyse des conséquences des différents types d'interventions pendant l'organisation, le déroulement et la fin des jeux.

Dans leurs conclusions, les auteurs soulignent le fait que les interventions ont des résultats immédiats en ce qui concerne les moments du jeu, et aussi des effets plus tardifs sur la conduite des élèves et l'accroissement de la réaction complexe intérieure de leur capacité de participer à toute action. Enfin, les interventions de l'éducatrice dans le jeu enrichissent la gamme des moyens de finalisation des actions relatives au jeu, ce qui contribue à l'élargissement de la capacité de diriger d'autres types d'actions, tout cela contribuant au développement de la personnalité des enfants.

THE KINDERGARTEN GAMES MASTER AND HER ROLE

(Abstract)

The article is the result or observations made on 30 thematic games in 5 full-time kindergartens and 6 part-time kindergartens (i.e. six 6—7 age-groups and two 5—6 age-groups, totalling 310 children).

It shows various types of intervention by the games master in organizing, conducting and concluding the game (e.g. explanations, demonstrations, corrections, exemplifications, suggestions) and their consequences : prompt reactions by children during the game and generally in their behaviour to purposeful actions, which makes for a substantial increase in children's personality.

DISCUȚII — CRONICĂ

PSIHOLOGIA SOCIALĂ ȘI PEDAGOGIA *

Pedagogia — ca știință a formării omului — este permanent interesată să cunoască și să folosească progresul ce se realizează în toate domeniile de cercetare științifică. Este, desigur, mult interesată să cunoască îndeosebi cuceririle din științele care studiază pe om în toate ipostazele sale. Prin aceasta ea a reușit să-și îmbogățească neîncetat teoria și practica respectivă. În modul acesta au lucrat reprezentanții ei de frunte. Este cunoscut faptul că la finele secolului al XVIII-lea și la începutul secolului al XIX-lea, cînd psihologia a început să se constituie ca știință, pedagogia a avut un folos imens. În acest sens, ne putem referi la influența pozitivă pe care a exercitat-o asupra dezvoltării pedagogiei lucrarea lui J. F. Herbart (1776—1841) *Lehrbuch zur psychologie* (apărută în 1816). Folosul acesta a fost cu atît mai important, cu cît Herbart însuși a fost un pasionat pedagog, care a utilizat cu eficiență experiența unor înaintași, cum au fost I. A. Comenius, J. J. Rousseau, I. H. Pestalozzi. În ciuda limitelor concepției sale intelectualiste în psihologie, el a sporit caracterul științific al muncii pedagogice, socotind că fără pregătirea psihologică nimeni nu poate deveni un bun pedagog. Propoziția: „nemo paedagogus nisi psichologus" a însemnat un adevărat principiu în formarea pedagogilor și în dezvoltarea pedagogiei. De atunci, psihologia generală și apoi psihologia copilului au rămas părți constitutive, necesare, ale pregătirii învățătorilor și profesorilor.

În studiul de față, se urmărește sublinierea faptului că pedagogia are nevoie să se coreleze cît mai strîns și cu relativ noua disciplină care studiază un aspect important al vieții umane. Este vorba, așa cum se arată în titlu, de psihologia socială.

Care este locul acestei denumiri în nomenclatura științelor ce studiază psihicul și socialul? Care este conținutul de fapte la care se referă?

În legătură cu studiul vieții psihice umane se menționează o întreagă serie de discipline: psihologia generală, psihologia fiziologică (psihofiziologia), psihologia individuală, psihologia copilului, psihologia sexelor, psihologia pedagogică etc. Astăzi este cunoscut și bine conturat domeniul de fapte pe care-l studiază fiecare din acestea, nemaisimțindu-se deci, nevoia să se stăruie asupra definirii lor.

În ce privește însă psihologia socială, ca știință care poate să ajute dezvoltarea

---

* În presă, se desfășoară în ultimul timp, discuții în legătură cu obiectul psihologiei sociale. Prin acest articol prezentăm punctul de vedere expus de tov. conf. univ. Gh. T. Dumitescu.

pedagogiei ca teorie și tehnică, este necesar să se discute mai mult.

În ce măsură se poate spune că psihologia socială este o știință nouă? Încă din ultimul deceniu al secolului al XIX-lea a început să se dezvolte un interes din ce în ce mai viu pentru studierea proceselor psihice umane în funcție de mediul social, de viața colectivă, formîndu-se astfel o întreagă listă de nume pentru indicarea acestui domeniu de cercetări: psihologie socială, psihologie colectivă, interpsihologie, psihologia popoarelor, psihologia mulțimilor, psihologia grupurilor organizate, psihologia claselor sociale, psihologia profesiunilor etc. Dintre acești termeni, cercetătorii și-au concentrat preferințele, unii îndeosebi asupra celui de psihologie colectivă, iar alții asupra celui de psihologie socială. Pînă la urmă a învins cel de psihologie socială, el fiind preluat și rămînînd dominant în literatura mondială de specialitate.

În dezvoltarea acestei științe, studiile apărute se pot împărți în două grupe: nemarxiste și marxiste. Este cunoscut faptul că în general cercetătorii nemarxiști n-au reușit să dea o fundamentare științifică fenomenelor de psihologie socială, deoarece s-au sprijinit și continuă să se sprijine pe premise idealiste sau pe observații superficiale, empirice, închegîndu-le în variate forme de descrieri, uneori cu caracter impresionist, fenomenalist, formal.

În afară de aceasta, este cunoscut de asemenea că prin interpretări tendențioase, antidemocratice, unele din aceste studii au ajuns la concluzii cu caracter reacționar și uneori de netă defăimare a maselor populare. Despre caracterul diversionist și reacționar al unor lucrări de psihologie socială burgheză s-a mai vorbit relativ recent și în publicistica noastră [1]. În psihologia socială burgheză — ca și în sociologia respectivă — sau se neagă total sau se supraestimează rolul individului în viață societății.

Explicațiile atîtor procese, cum este acela al formării conștiinței sociale, sînt prezentate adesea în mod neclar, obscur, așa fel ca să poată duce la atitudini reacționare. Fenomenul conștiinței de clasă nu este analizat, ca să nu se vadă forța lui și rolul pe care l-a avut și-l are în istorie. În concepția idealistă, individul este considerat rupt de realitate, rupt de istorie, izolat de relațiile sociale. Se consideră că el se dezvoltă numai lăuntric, că dezvoltarea lui nu este influențată de condițiile economice, politice. Conștiința este cercetată sub forma unei categorii gata date. Schimbările sociale prin care trec indivizii și care generează schimbarea conștiinței nu sînt luate în considerare.

De fapt, în cultura burgheză nu e vorba de o psihologie socială, ci de concepții diferite care dovedesc aceleași lipsuri. Pentru toate acestea, din psihologia socială burgheză puțin poate fi folosit pentru pedagogie.

Spre deosebire de astfel de studii, s-a format și se dezvoltă psihologia socială marxistă, singura care poate explica și interpreta științific și deci util fenomenele de viață sufletească umană în colectiv. Și în acest domeniu, numai pe baza materialismului dialectic și istoric se putea

---

[1] Mihail Ralea, *Psihologismul sociologic în lumina dialecticii marxiste.* „*Contemporanul*" din 1 iunie 1963; Tr. Herseni, *Premise istorice la critica psihologiei sociale burgheze de azi*, „Revista de psihologie" nr. 4/1960, p. 59; *Critica psihologiei sociale burgheze franceze de azi*, „Revista de psihologie" nr. 3/1961, p. 441; Nina Mărgineanu, *Considerații asupra psihologiei sociale*, „Cercetări filozofice" nr. 5/1963, p. 1193; Honorina Cazacu, *Contradicții în sistemul microsociologiei lui J. L. Moreno*, „Revista de filozofie" nr. 5/1964 p. 606.

face într-adevăr lumină, înlăturîndu-se posibilitatea interpretărilor false, înșelătoare.

Datorită acestei fundamentări cu adevărat științifice, psihologia socială poate fi de un incontestabil ajutor pentru multe științe sociale. Va fi de mare ajutor îndeosebi pedagogiei, așa cum i-a fost și îi este de mai mult timp psihologia generală, psihologia copilului, psihologia pedagogică. De altfel, în mod just s-a apreciat că studiile de psihologie socială vor ajuta, vor întregi toate aceste ramuri ale psihologiei, sporindu-le capacitatea ca să trateze mai complet, mai luminos, fenomenele pe care le cercetează.

Se poartă încă discuții în legătură cu definirea, cu conturarea obiectului acestei discipline. Mulți dintre psihologii și pedagogii din țările socialiste au arătat un zel deosebit în acest sens, dînd cercetărilor respective și rost aplicativ în domeniul pedagogiei. Iată de ce considerăm necesar ca astfel de discuții să se poarte și la noi.

În linii generale, s-a depistat un număr suficient de fenomene asupra cărora trebuie să se concentreze atenția cercetărilor. Diferențe există însă privind îndeosebi limitele domeniului, interpretarea faptelor și metodele de cercetare. Mari deosebiri există desigur între concepțiile cercetătorilor burghezi și ale celor socialiști. Spre exemplu, unii cercetători burghezi vorbesc despre „fenomene psihocolective" socotindu-le aproximativ în întregime de ordin mintal (intelectual); alții le socotesc precumpănitor fie de ordin emotiv, afectiv, fie de ordin voluntar sau chiar instinctiv, prezentînd astfel în mod parțial, îngust, conținutul vieții sociale.

După unii, ca bunăoară francezul Gabriel Tarde, psihologia socială este o interpsihologie, o psihologie a interindividualului și, ca atare, aceasta constituie esențialul din întregul domeniu al sociologiei. După el, acești doi termeni — sociologie și psihologie socială — ar putea fi socotiți sinonimi. Așadar, după această concepție, obiectul disciplinei despre care discutăm ar fi extrem de lărgit, de cuprinzător, implicînd întreaga viață socială a omului. O concepție asemănătoare au prezentat și sociologii „relaționiști" germani, ca G. Simmel, Leopold von Wiese și alții.

Alți sociologi, în frunte cu Durkheim, deși parcurgînd un drum invers, pornind de la primordialitatea societății față de individ, socoteau totuși ca și cei dintîi că psihologia socială nu este altceva decît sociologia întreagă. În fine, alții, ca Ch. Blondel, propuneau ca obiectul psihologiei sociale să se extindă și la trecutul societății, la istoria ideilor umane.

Toate aceste exagerări de pe poziții idealiste nu au făcut de fapt decît să țină în loc dezvoltarea aplicațiilor acestei discipline. Aceleași puncte de vedere au rămas predominante și în lucrările mai recente din literatura burgheză [2].

Un alt punct de vedere în legătură cu obiectul psihologiei sociale a fost afirmat de către psihosociologii americani. În majoritate, aceștia socotesc că psihologia socială are ca obiect de studiu atitudinile sociale ale oamenilor (ale indivizilor) privite atît ca „propensiuni", ca instincte, ca „motive primare" cît și ca o transformare, o direcționare, o „umanizare" a acestora sub influența mediului social, a educației și a culturii [3]. Cercetînd pe indivizi prin metoda chestionarelor, determinîndu-i să-și mărturisească sincer atitudinea față de diferite doctrine politice, față

---

[2] J. Maisonneuve, *Psychologie sociale*, Paris, 1957; Roger Duval, *Traité de psychologie sociale, 1963.* etc.

[3] F. H. Allport, *Social psychology*, Boston, 1924; L. L. Bernard, *Instinct. A. study in social psychology*, New York, 1924; W. Mc Dougall, *An introduction to social psychology*, London, 1931; Otto Klinerberg, *Psychologie sociale*, Traduit de l'anglais, 1961.

de instituții, față de anumite fenomene sociale, se pretinde că astfel se ajunge la însăși cunoașterea atitudinii întregului grup social, a conștiinței comune tuturor sau majorității membrilor săi. Potrivit acestei concepții, de astă dată obiectul psihologiei sociale se prezintă mult prea îngustat.

Pe temeiul tuturor acestor moduri de a concepe obiectul psihologiei sociale, pedagogia a putut trage foarte puțin folos.

★

Cum se definește punctul de vedere marxist în legătură cu determinarea obiectului psihologiei sociale?

Noțiunile de bază ale psihologiei sociale au fost folosite și de clasicii marxism-leninismului, fapt pentru care, în mod logic, ele trebuie să constituie fundamentalul și esențialul în cuprinsul obiectului ei. Spre exemplu, Marx și Engels, în *Manifestul Partidului Comunist* foloseau termenul de „conștiință socială" — observînd că în fapt „conștiința socială a tuturor veacurilor, oricît de diferită și variată, se mișcă în cadrul anumitor forme comune, forme de conștiință" (ediția 1958, p. 57). Apoi, Marx a vorbit despre „conștiința socială", despre „anumite forme ale conștiinței sociale", în prefața operei *Contribuții la critica economiei politice*. Engels a folosit termenul de „conștiință comună" drept conștiința masei de oameni care apare în procesul vieții și al muncii zilnice, (în *Anti-Dühring*, Prefața II, și în *Ludwig Feuerbach și sfîrșitul filozofiei clasice germane*, unde, vorbind despre concepția dialectică asupra lumii, arată că ea „a intrat într-atît în *conștiința obștească* (comună) de la Hegel încoace", demonstrînd totodată că forțele motrice ale istoriei „se oglindesc ca motive conștiente în mintea masei active și a conducătorilor ei" (sublinierea este a noastră). De altfel, încă din studiul despre *Ideologia germană* (1845/46), Marx și Engels, demascînd, criticînd tezele lui Stirner (afirmate în lucrarea *Unicul și proprietatea sa)* ca superficiale, neîntemeiate, au prezentat un prim exemplu de explicare științifică a fenomenelor psihosociale, arătînd că atitudinile sociale ale individului „nu depind de conștiință, ci de existență; nu de gîndire, ci de viață". Ele depind „și de dezvoltarea empirică și de manifestările de viață ale individului", dar acestea „la rîndul lor depind de relațiile sociale". Prin această analiză profundă a fost reliefată legea fundamentală a fenomenelor psihosociale: esența umană nu este o abstracție inerentă individului izolat, ea este ansamblul relațiilor sociale.

De asemenea, Lenin, în studiul *Karl Marx*, a arătat că materialismul dialectic aplicat la studiul societății umane a dus la „explicarea conștiinței sociale prin existența socială" (în volumul *Marx, Engels, Marxism*, ediția 1949, p. 16).

Pe acest fundament teoretic se desfășoară activitatea creatoare a cercurilor de *psihologi și de pedagogi din țările socialiste* în legătură cu psihologia umană.

În pedagogia socialistă, N. K. Krupskaia și A. S. Makarenko au aprofundat, după cum se știe, cu egal interes psihologic și pedagogic, forța educativă a colectivelor, scoțînd în evidență importante elemente de psihologie socială. Krupskaia s-a dovedit o fină observatoare a fenomenelor de psihologie socială. Astfel, tratînd despre problema *Educației sociale* (de tip socialist), ea observa că pe cînd în școala burgheză se caută să se dezvolte „instinctele de proprietate, concurența, dezbinarea între elevi", — „în școala socialistă nu poate exista așa ceva. Scopul acestei școli este să educe instinctele sociale ale elevilor, să creeze o atmosferă în care instinctele de proprietate să fie înăbușite. Însăși munca trebuie organizată în așa fel încît instin-

ctele sociale să fie satisfăcute. Dezvoltarea instinctelor sociale trebuie să pătrundă ca un fir roșu prin toată viața școlii" [4]. Și, în altă parte, vorbind tot în mod analitic, Krupskaia spunea: „Educația socială se compune din educarea: 1) instinctelor sociale, 2) a conștiinței sociale și 3) a deprinderilor sociale" [5]. Iată, așadar, termeni care notează fapte de psihologie socială care își au legitățile lor specifice, așa cum și le au și procesele de psihofiziologie. Pentru că dezvoltarea, cultivarea lor constituie sarcini ale educației comuniste, este de la sine înțeles că ele trebuie studiate de către psihologia pedagogică și de pedagogie.

Eminentul pedagog al colectivului școlar, A. S. Makarenko, a dovedit de asemenea, o mare capacitate de a descifra și de a intui faptele de psihologie socială. În toate operele sale se găsesc în legătură cu aceasta observații de mare subtilitate. Spre exemplu, în *Opere pedagogice alese*, vol. I, în capitolul *Problemele educației în școală*, vorbește despre necesitatea ca școala să fie privită și să funcționeze „ca un organism social unitar", făcînd cu ton de regret observația că „Teoria pedagogică... n-a găsit timpul necesar să analizeze o atare problemă cardinală". Fapte de psihologie colectivă sînt analizate și în capitolul *Puterea opiniei publice într-un colectiv de copii*, ca și în cel intitulat *Metode de educare* — unde Makarenko vorbește despre „tradiție" ca fapt de conștiință colectivă. În fine, în capitolul intitulat *Despre educația prin muncă. Raporturile, stilul și tonul în colectiv*, face de asemenea deosebit de fine observații de psihologie socială. Prin aceasta desigur a putut Makarenko să rămînă neîntrecutul pedagog al colectivului. El nu s-a putut sprijini însă pe datele unor cercetări de psihologie socială marxistă, pentru că pe atunci problematica acesteia nu intrase în preocuparea științifică a pedagogilor sovietici, deși în mod practic era folosită, deoarece aspectele societății socialiste ce se constituia o cereau, o impuneau. Perspicacitatea marelui pedagog întrevedea însă constituirea acestei discipline științifice ca o necesitate. Aceasta este exprimată, de pildă, chiar în opera *Poemul pedagogic* astfel: ...„Noi tindem necontenit să educăm cauzele largi, de interes colectiv... Cîndva, pedagogia adevărată va cerceta această problemă, va studia mecanica efortului omenesc, va arăta ce loc ocupă voința, ambiția, rușinea, sugestia, imitația, frica, emulația și felul în care se combină toate acestea cu fenomenul conștiinței, cu fenomenul convingerii și rațiunii" [6]. Toate fenomenele pe care le enumără aci Makarenko aparțin vieții psihice colective. El reușise să descifreze totodată rolul lor pedagogic. În altă parte, tot în legătură cu aceasta, el spunea: „Am cunoscut mulți pedagogi, bine pregătiți, buni patrioți, dar care nu știau să vorbească nici cu părinții, nici cu elevii. Acest studiu trebuie prevăzut în programa de pedagogie. În afară de aceasta e timpul să punem problema colectivului, să precizăm ce este colectivul, subîmpărțirea lui, funcțiile, organele lui, stilul colectivului și multe alte probleme [7]. A ști să vorbești cu elevii, cu părinții, ca și a ști „ce este colectivul", „stilul colectivului" înseamnă a fi capabil să te orientezi în probleme de sociologie pedagogică și de psihologie socială marxistă. De aceea, Makarenko propunea ca astfel de studii să fie introduse în programa de pedagogie.

---

[4] N. K. Krupskaia, *Opere pedagogice alese*, vol. I, capit. *Idealurile educației socialiste*, Edit. 1959, p. 238.

[5] *Idem*, vol. I, capit. *Educația socială*, p. 231.

[6] A. S. Makarenko, *Texte pedagogice alese*, ediția 1949, p. 58. (Preluat în *Poemul pedagogic*, p. 551—552).

[7] A. S. Makarenko, *Texte pedagogice alese*, vol. I, ed. a III-a, 1960, p. 203.

Filozofii, psihologii, sociologii sovietici dezbat de cîțiva ani problema definirii obiectului psihologiei sociale materialist-dialectice, afirmînd puncte de vedere deosebit de importante. S-au făcut auzite și glasuri care au încercat să-i conteste posibilitatea de a avea un domeniu de cercetare, să conteste existența reală a faptelor. Se pare că a învins definitiv, așa cum era de așteptat, curentul în favoarea psihologiei sociale marxiste. Ne vom referi la cîteva afirmări pozitive în legătură cu obiectul ei. Spre exemplu, A. G. Kovalev, într-un studiu *Despre psihologia socială*, publicat în 1960 [8], după ce lua atitudine împotriva acelora care socoteau psihologia socială „drept o născocire a psihologilor burghezi", după ce critică tezele psihologiei sociale burgheze, arată că ea își are un domeniu propriu de fapte, pe care nu-l studiază nici psihologia generală, nici sociologia, nici filozofia: „Prin interacțiunea oamenilor în procesul producției de bunuri materiale și de valori spirituale se formează concepții și atitudini comune, se formează o voință unică, toate existînd obiectiv". Acestea sînt fapte care constituie obiectul științei în discuție. Psihologia socială, arăta corect autorul, „nu va folosi fenomenele psihice pentru a explica viața și dezvoltarea societății, ci va explica caracterul acestor fenomene pe baza cercetării vieții sociale". Kovalev menționa faptul că s-au acumulat fapte și s-a ajuns chiar la descoperirea unor legi, citînd pe cea formulată de psihologul sovietic V. A. Vagner, după care „rezultatul eforturilor depuse de lucrătorii izolați este mai mic decît rezultatul acelorași eforturi în cazul cînd munca se efectuează de către aceștia în comun, simultan și la aceeași operație".

Kovalev pune pe seama psihologiei sociale — pe lîngă altele — și problema psihologiei particularităților naționale. El nu a cercetat însă ceea ce se numește sociabilitate spontană a ființei umane, afirmînd o regretabilă neînțelegere față de fenomenul simpatiei, față de „instinctul social", reflectînd încă unele teze greșite, vechi ale unor psihologi sovietici.

Un alt cercetător, A. V. Baranov, relua discuția în 1962, tratînd *Despre obiectul psihologiei sociale* [9], definindu-l astfel: „Obiectul psihologiei sociale este activitatea psihică a oamenilor în colectiv, în masă. Cu alte cuvinte, obiectul psihologiei sociale îl constituie fenomenele cu caracter de masă ale psihicului, care apar ca rezultat al interacțiunii indivizilor". Aci se pare că avem de-a face cu o îngustare a domeniului științei respective, deoarece nu numai masa trebuie studiată, ci și individul sub influența masei. Dacă cercetările de psihologie socială s-ar reduce doar la cuprinsul definiției de mai sus, ea s-ar dovedi de mai puțin folos îndeosebi pedagogiei.

De asemenea, psihologul E. S. Kuzmin a publicat în 1963 un articol privind *Obiectul psihologiei sociale* [10], despre care spune și el că este constituit de activitatea psihică a oamenilor în colectiv, în masă, adăugînd că ea „trebuie să dezvăluie fenomenele tipice, *spontan* constituite ale conștiinței cotidiene, obiceiurile, obișnuințele, stereotipurile, tipurile de personalitate, de caracter etc." (sublinierea este a noastră). În felul acesta, Kuzmin vede psihologia socială ca „o știință a tipologiei social-istorice a oamenilor, a conștiinței lor, a particulari-

[8] A. G. Kovalev, *Despre psihologia socială*, în „Vestnik Leningradskogo universiteta — seriia ekonomiki, filozofii i prava" nr. 11, p. 195 (Preluat în „Revista de referate" — seria Pedagogie — Psihologie nr. 1/1960, p. 281.)

[9] A. V. Baranov, *Despre obiectul psihologiei sociale*, „Voprosi psihologhii" nr. 2/1962. (A fost reluat în „Analele româno-sovietice nr. 3/1962, seria Pedagogie-Psihologie.)

[10] E. S. Kuzmin, *Obiectul psihologiei sociale*, „Voprosi psihologhii" nr. 1/1963. (Preluat în „Revista de referate" — seria Pedagogie-Psihologie nr. 7/1963.)

tăților și a proceselor psihice". În fine, mai adaugă că „este știința diferitelor forme de relații reciproce între oameni", avînd sarcina să studieze și „caracteristicile de clasă, naționale etc.". Aci, în schimb, se lasă impresia că ne găsim în fața unei prea largi conturări a domeniului de fapte, uneori amenințînd cu încălcarea domeniului psihologiei generale și sociologiei. Este de observat faptul că nu se vorbește și despre un capitol de fapte privind psihologia socială a copiilor.

Și la noi, Institutul de psihologie, ca și Institutul de filozofie au meritul de a fi început să stimuleze interesul teoretic și practic pentru astfel de studii fundamentate pe concepția materialismului dialectic și istoric. „Revista de psihologie", revista „Cercetări filozofice", „Contemporanul", începînd cu anul 1962, au reflectat aceste preocupări. Pedagogia și psihologia pedagogică nu au decît de tras foloase din toate acestea, în sensul sporirii capacității lor de a cunoaște ființa umană și de a conduce procesul de formare a omului.

Psihologia socială își constituie obiectul — ca orice știință — pornind de la faptele reale, de la sesizarea și observarea lor metodică. Astfel de fapte trebuie înregistrate cu sîrguință, distingînd specificul lor. Prof. M. Ralea, într-un studiu mai vechi de psihologie socială, intitulat *Asupra expresiei sociale a emoțiilor* [11], a prezentat și a clasificat o serie de fapte privind variatele influențe pe care le poate exercita asupra unui individ o stare de mulțime, o unitate colectivă, viața într-un grup. El evidențiază atît influențele transformatoare ale mediului social asupra individului, cît și măsura în care fiecare individ poate contribui la influențarea și la transformarea grupului, a colectivului în care intră, al cărui membru devine.

Incontestabil că aprecierea, cunoașterea unor astfel de procese sînt de o mare importanță pentru pedagogie și implicit pentru psihologia pedagogică. Din aceasta decurge sarcina pedagogilor de a fi preocupați de cunoașterea și de conducerea relațiilor dintre elevi, de îndrumarea colectivelor în care ei trăiesc, muncesc, se joacă, se odihnesc.

Există deci fapte specifice pe care nu le studiază alte discipline și care trebuie să constituie obiect al acestei ramuri a psihologiei: psihologia socială.

În fine, în legătură cu problema obiectivului acestei discipline, o contribuție serioasă în literatura noastră a fost înregistrată prin studiul intitulat *Psihologia socială*, semnat de academicianul M. Ralea și de Tr. Herseni, apărut în revista „Viața românească" nr. 12/1963. Se poate spune că la noi este un prim efort de identificare a acestui domeniu și de clasificare a faptelor specifice lui, care au atît temeiuri psihologice, cît și sociologice, dar care avînd totuși trăsături proprii, nu au fost studiate nici de psihologie, nici de sociologie.

În acest studiu, fenomenele psihosociale au fost grupate după structură, după conținut, după determinare și după funcțiune în: a) „interpersonale, intercerebrale"; b) „colective, pluricerebrale"; c) cu caracter de valori „transmise prin tradiție și educație" și d) fapte determinate de împrejurările social-istorice", formînd psihologia unei anumite epoci istorice.

Autorii au căutat să dea exemple din fiecare grupă. Au menționat astfel problema relațiilor de familie, a relațiilor de muncă, a relațiilor de conviețuire în cadrul diferitelor instituții sau forme de organizare socială, problema conștiinței colective, a valorilor culturale etc. Din analiza acestora, reiese evident, importanța studierii speciale a fenomenelor psihosociale.

În același sens, sociologul *Tr. Herseni* a mai dezbătut problema psihologiei sociale

---

11 M. R a l e a, în vol. *Scrieri din trecut*, E.S.P.L.A.

în „Contemporanul" nr. 41 (991) din 8 oct. 1965, 44 (994) din 24 oct. 1965, arătînd totodată utilitatea aplicațiilor ei multilaterale.

Și aci, psihologia pedagogică și pedagogia găsesc puține referiri la procesele instructiv-educative specifice vieții școlare, acestea fiind desigur lăsate pe seama pedagogilor.

Socotim că în cadrul psihologiei sociale — ca disciplină științifică — școala, organizațiile de copii și tineret, procesele instructiv-educative pot să constituie un capitol separat, deoarece își au un specific al lor. Ele solicită o cercetare, o metodologie proprie, adecvată acestui specific. Pedagogia nu mai poate rămîne la datele psihofiziologiei și psihologiei copilului, atîtea cîte s-au adunat pînă azi. Este necesar ca ea să-și caute sprijin mai plin și în sociologie și în psihologia socială.

Desigur că pedagogia trebuie să depisteze toate procesele cu caracter psihosocial și să le studieze din punctul ei de vedere, pentru propria-i practică. În felul acesta, se va constitui, așa cum s-a menționat mai sus, un capitol nou și important atît în psihologia socială, cît și în psihologia copilului și în psihologia pedagogică.

Mulți pedagogi fruntași din țara noastră au ajuns la recunoașterea faptelor din această categorie în complicatul proces al educației și au propus, au încercat chiar studierea lor. Astfel, dintre pedagogii români, prof. univ. St. Bîrsănescu, într-o lucrare mai veche, studiind clasa de elevi, observa că „o clasă de școlari are personalitatea sa psihologică", posedînd „întocmai ca orice persoană... ideile, sentimentele și reacțiunile sale"..., că este „o comunitate psihică". Și, totodată, făcea constatarea că „viața acestor clase de școlari însă n-a fost mai de loc obiect de cercetări științifice", în concluzie spunînd că totuși cunoașterea ei „e indispensabilă pentru buna conducere pedagogică a claselor" [12].

În lucrările sale, prof. univ. Stanciu Stoian a folosit „datele psihologiei colective" în tratarea multor probleme de educație, arătînd că și „colectivitățile pot fi privite educativ, ca unități de viață educabile". În acest sens, propunea „să se studieze psihologia diverselor colective", trecînd însuși la astfel de cercetări [13]. Apoi, aplicativ a experimentat organizarea unor colective școlare sub denumirea de „cooperative școlare", susținînd principiul muncii pe echipe, în sensul formării spiritului colectiv la copii, la elevi.

De asemenea, în lucrarea intitulată *Pedagogia comunităților de muncă*, prof. Ilie Popescu-Teiușan, într-o largă sinteză de date psihologice, criticînd școala veche „pentru că ea nesocotea nevoia muncii în comun, cultivarea individului prin colective pentru scopuri colective", pentru că „nu lasă să se formeze și să se dezvolte spiritul colectiv, aplecarea către cooperație a școlarilor"... propunea în locul ei o școală a „comunităților" în sînul cărora un rol conducător are deviza „unul pentru toți, toți pentru unul", — în spiritul căreia „comunitățile de muncă deprind pe școlari să pună înainte interesele colecttvității. [14] Deși lucrarea cuprinde și elemente depășite ca orientare și ca metodă, totuși autorul analiza cu subtilitate relațiile psihosociale dintre elevi în microcolectivele pe care le denumea „comunități".

---

[12] Șt. Bîrsănescu, *Clasa de elevi* Anchetă pedagogică, Iași, 1928.

[13] Stanciu Stoian, *Sociologia și pedagogia satului*, 1943, p. 11, 432 și anexe, precum și studiul monografic de sociologia educației intitulat *Procesul educativ în satul Șanț din Năsăud*, publicat în revista „Sociologia românească", an. V, nr. 1—6/1943.

[14] Ilie Popescu-Teiușan, *Pedagogia comunităților de muncă*, Craiova, 1940, p. 253, 257, 264.

Ne îngăduim să credem că acei care vor citi articolul de față vor înțelege, vor aprecia just sensul referirii la aceste date de istoria pedagogiei și citarea unor texte destul de întinse. Acesta este un semn al aprecierii contribuției practicii în procesul căreia s-au descoperit faptele de psihologie socială, impunînd totodată studierea lor. Referirile, textele, au arătat că a fost identificat, observat, un serios cumul de fapte și că pe temeiul lor se poate realiza saltul dialectic către teoretizare, către generalizări, constituindu-se astfel ca disciplină psihologia socială.

În paginile de mai sus, s-au reflectat deci într-o oarecare măsură o serie de preocupări și de concepții în legătură cu construirea corpului tematic, faptic și teoretic al acestei discipline. Așa cum s-a subliniat, din ele a lipsit capitolul privind viața socială a copilului, „interpsihologia" proprie colectivelor de copii, de elevi, relațiile intercerebrale în procesul formării conștiinței comune și în procesele instructiv-educative privind dezvoltarea multilaterală a generațiilor tinere.

Desigur că pentru alcătuirea acestui capitol trebuie să osteneaască întîi de toate pedagogii și specialiștii în psihologie pedagogică. Fără a pretinde că exprimăm ultimul cuvînt, propunem următoarea tematică a psihologiei sociale cu aplicații pedagogice, a cărei studiere va putea să sprijine cu mai multă eficiență activitatea instructiv-educativă din școală.

O primă temă credem că trebuie să fie aceea a studierii procesului de integrare socială a copilului. Este vorba, deci, de o întregire în cunoașterea psihologiei infantile. Este vorba, totodată, de stabilirea unei corelări juste între datele psihologiei individuale și cele ale psihologiei sociale.

Este cunoscut faptul că natura umană cu toate funcțiile sale psihofizice trăiește de la naștere un intens proces de integrare în colectiv. Această socializare este desigur posibilă prin faptul că prin natura sa omul este o ființă sociabilă, dispunînd astfel de dispoziții, de înclinații, de o capacitate de a fi sociabil, de a tinde într-un grad mai mare sau mai mic să trăiască în societate. Aceste dispoziții, înclinații, aceste instincte sociale, cum spuneau Marx și Krupskaia, această potență de sociabilitate, se impun a fi cunoscute. Se impune să fie studiat, măsurat, instinctul gregar, să fie studiate simpatia, imitația, sugestibilitatea, ca fapte, ca procese caracteristice naturii sociabile umane. Acestea prea puțin au fost cercetate. Pedagogia are nevoie de informații serioase asupra lor și dacă ele nu se realizează în altă parte, este necesar ca ea însăși să preia efectuarea lor prin metode cît mai adecvate.

O altă temă o constituie studiul relațiilor interindividuale ale copiilor (elevilor). Trebuie cunoscuți factorii lor determinanți, evoluția, calitatea și intensitatea lor.

Este necesar să se ajungă la o clasificare a principalelor relații „interpsihologice" ale copiilor (elevilor, tineretului) privite din punct de vedere pedagogic. Se pot deosebi astfel relații de ordin afectiv: simpatie-antipatie, interes-indiferență, recunoștință-nerecunoștință, respect etc. Se disting relații de activitate, de muncă: colaborarea, cooperarea, întrajutorarea, solidaritatea, întrecerea (emulația). Se disting apoi relații de ordin cu un accentuat colorit etic, ca: altruismul, prietenia, colegialitatea, tovărășia, disciplina (chiar egoismul poate fi privit ca formă de atitudine socială). În fine, trebuie studiat caracterul intercerebral, deci psihosocial al unor procese instructiv-educative cum sînt: lecția, activitatea în cercuri, la serbări, în cadrul focurilor de tabără și al carnavalurilor pionierești, în cadrul diferitelor momente solemne din viața școlii.

Este necesar să fie cercetate, studiate modificările ce au loc în ființa elevului

cînd el se află în grupuri de doi, de trei, de patru sau de mai mulți tovarăși, cînd se află în adunări generale, cînd se află în fața profesorului și profesorilor, cînd se află la lecții sau în examen, cînd este singur, cînd este pe stradă etc. Se impune a fi cercetată puterea fiecărui elev de a exercita schimbări în colectivele în care intră. Incontestabil că toate acestea trebuie să fie privite în funcție de vîrstă, de sex, de experiență de viață.

În fine, în tematica psihologiei sociale și a pedagogiei sociale trebuie să intre cunoașterea colectivelor de copii (elevi). Aceasta nu se poate realiza decît studiind temeinic toți factorii care pot contribui la formarea și la întărirea lor, prin creșterea continuă a coeziunii dintre membri. Pedagogic, urmărim, se știe, formarea de colective tari, care să poată exercita influențe educative asupra membrilor respectivi. Înmulțirea posibilităților de cunoaștere a colectivelor duce și la sporirea posibilității de a le educa, de a le conduce.

În cadrul colectivelor se stabilește toată varietatea de relații și se efectuează procesul de transformare, de „socializare a indivizilor". Fenomenul original de ordin psihosocial care caracterizează un colectiv îl constituie ceea ce se numește spiritul colectiv, conștiința colectivă, conștiința comună, în care se reflectă toate condițiile de existență, de viață, de muncă ale membrilor lui. Termenii enumărați aci privind acest fenomen indică anumite grade ale dezvoltării conștiinței umane. Conștiința comună apare, cum spunea Engels, în procesul vieții și al muncii zilnice, oamenii ajungînd să aibă reprezentări, motive și scopuri apropiate comune, gusturi, atitudini concrete comune. Conștiința socială apare ca un grad superior conștiinței comune, în conținutul căreia se includ elementele de ideologie, de politică, de etică, de concepție filozofică, de cultură. Activitatea pedagogică în formarea colectivelor urmărește realizarea amîndorora, prin trecerea metodică de la treapta întîia la cea de-a doua. Pentru acest fapt, pedagogul trebuie să stăpînească bine procesele respective, spre a le putea dirija.

Chiar formarea conștiinței de sine a fiecărui individ, care constituie de asemenea o sarcină pedagogică, nu este în fond decît tot un proces de ordin psihosocial, deoarece el se realizează tot sub influența vieții colective, a relațiilor interindividuale și a conștiinței sociale. Numai prin ridicarea la conștiința socială indivizii pot ajunge și la o conștiință de sine. Pedagogia va putea să trateze cu profunzimea necesară acest proces, numai cu ajutorul psihologiei sociale.

Care sînt formele colectivelor de copii, de elevi, din patria noastră, ce trebuie studiate din punctul de vedere al psihologiei sociale? Ca nomenclatură, ele sînt cunoscute tuturor: colectivul clasei, al școlii, echipele sportive — ca microcolective, cercurile de elevi. În fine, organizația U.T.C. și organizația de pionieri: cu grupele, detașamentele și unitățile respective, cu adunările generale care contribuie la formarea unui spirit colectiv puternic, trebuie de asemenea ajutate pe bază de cercetări în lumina corelației dintre psihologie socială și pedagogie. În cuprinsul fiecărui colectiv dintre acestea funcționează legități psihopedagogice pe care trebuie să le cunoaștem și să le aplicăm.

Se impune ca pedagogul comunist să-și formeze un cît mai bun ochi de psihosociolog. Aceasta îl va ajuta să-și ridice la un înalt nivel, tactul și măiestria pedagogică.

Pe lîngă importantul proces al desfășurării tuturor tipurilor de lecții, sînt atîtea fapte care, deși par de amănunt, au totuși un rol pedagogic însemnat, dacă sînt bine conduse. Tactul și măiestria pedagogică se vor desăvîrși neîncetat, desigur, dacă se vor sprijini pe cunoașterea și pe aplicarea psihologiei so-

ciale. Nu trebuie să se uite că legea fundamentală în explicarea și în dirijarea tuturor faptelor este cea formulată, de Marx, după care existența socială determină conștiința socială. Legea aceasta se aplică atît marilor colective, cît și celor mici. Trebuie să se țină seama de legitățile formării și dezvoltării colectivului de elevi, dintre care relevăm legea după care colectivul se întărește în raport direct cu formarea opiniei comune, a conștiinței comune și cu dezvoltarea acesteia în conștiință socială; legea după care numărul de membri ai unui colectiv determină o anumită intensitate în formarea relațiilor interpsihice și în formarea conștiinței comune; legea după care colectivul influențează asupra membrilor săi în raport cu originalitatea fiecăruia și cu capacitatea proprie de a fi activ, de a fi creator, de a fi sprijinit etc.

Complexitatea faptelor de psihologie socială este copleșitor de mare. Pentru a o pătrunde științific este nevoie de muncă, de efort colectiv tot atît de mare. În prezentul material s-a încercat o condensare a o serie de observații, de fapte, de contribuții teoretice, cu scopul de a trezi interes față de cercetarea lor.

Se ridică neindoios, totodată, și importanta problemă a metodelor de cercetare ce pot fi utilizate în acest domeniu psihopedagogic. Studii în legătură cu ele se impun desigur să fie întreprinse. Atît cît s-a putut scoate în evidență în legătură cu aceasta, reiese că unele dintre metodele cunoscute, ca spre exemplu observația, ancheta, chestionarul — adaptate la caracterul specific al faptelor — pot fi folosite cu randament. De asemenea, poate fi utilizat experimentul, în cercetarea relațiilor interindividuale, a relațiilor dintre indivizi și colective, în cercetarea structurii colectivelor. În fine, o altă metodă care își dobîndește un credit mereu sporit este metoda sociometrică *. La toate acestea se adaugă apoi cunoscutele metode de prelucrare logică, științifică, a datelor culese, anume metoda analizei, a comparației, a sintezei și a clasificării, a inducției și deducției, care duc la scoaterea generalizărilor, a principiilor și regulilor, a legilor.

Practica de cercetare științifică, precum și practica pedagogică vor avea să ducă în mod sigur la îmbogățirea acestei metodologii, ca și la perfecționarea ei, spre folosul muncii instructiv-educative.

Dar nu numai pedagogia școlară are nevoie să se sprijine pe cercetările sistematice ale psihologiei sociale. În societatea noastră, alături de pedagogia școlară, se desfășoară, se dezvoltă neîncetat, o altă ramură a pedagogiei, anume pedagogia socială, largă, imensă, care are în vedere culturalizarea, îndrumarea, educarea maselor extrașcolare [15]. În statul nostru, nu există resort organizatoric, instituțional, administrativ, care să nu exercite un rol instructiv-educativ asupra maselor. Pentru aceasta este ușor de înțeles că oamenii de la conducerea acestor resorturi trebuie să îndeplinească și rolul de educatori ai publicului, de pedagogi sociali. Și, a fi „pedagog social" înseamnă desigur a cunoaște structura „conștiinței sociale" a oamenilor, structura „opiniei publice", posibilitățile lor de evaluare, de orientare, de educare. Sprijinită pe datele psihologiei sociale, pedagogia socială va ajuta cu mare eficiență pe conducătorii, pe activiștii căminelor culturale, ai caselor de cultură, bibliotecilor, lectoratelor, ai cursurilor pen-

---

* Această metodă aplică criteriul metric (al măsurării) în studiul fenomenelor de psihologie socială, privindu-le atît sub aspect cantitativ, cît și sub aspect calitativ.

15 Despre *Pedagogia socială* ca teorie și tehnică a muncii cultural-educative cu masele extrașcolare am mai vorbit și în articolul cu acest titlu, publicat în revista „Contemporanul" din 10 aprilie 1964.

tru răspîndirea științei și tehnicii în masele largi populare, pe cei ai universităților populare, care înfloresc o dată cu dezvoltarea generală a societății noastre socialiste.

De asemenea, cursul care s-a introdus pentru studenții de la institutele pedagogice sub denumirea de *Organizarea, conținutul și metodica muncii cultural-educative de masă* — și care poate fi socotit ca începutul construirii pedagogiei sociale — va putea să se sprijine efectiv, așa ca și pedagogia școlară, ca și psihologia pedagogică, pe cuceririle psihologiei sociale, poate mai mult decît pe cele ale psihofiziologiei.

Reiese, deci, clar că pedagogia nu se va putea dispensa de corelația cu psihologia socială. Ele se vor ajuta reciproc.

Conf. univ. GHEORGHE T. DUMITRESCU

DIN ACTIVITATEA DIRECTORULUI DINTR-O CASĂ DE COPII DE ȘCOALĂ

Pe elevii de astăzi școala îi pregătește în perspectiva anilor care vor veni, cînd ei vor participa direct la rezolvarea sarcinilor într-un domeniu sau altul de activitate. În cadrul procesului instructiv-educativ se urmărește formarea elevilor cu ajutorul celor mai noi cunoștințe, în deplină concordanță cu practica construcției socialiste.

În perioada actuală, toate școlile noastre au sarcini deosebite privind munca de instruire și de educare a tineretului. În acest scop, școlile desfășoară o activitate susținută, căutînd să rezolve problemele ce le revin în lumina sarcinilor stabilite de Congresul al IX-lea al P.C.R.

Conducerea casei noastre de copii, care este în același timp și conducerea școlii acesteia, în colaborare cu colectivul pedagogic, cu organizația U.T.C. și cu organizația de pionieri, își aduce contribuția la îndeplinirea acestor sarcini. Respectarea regimului zilnic al elevelor, combaterea rămînerii în urmă la învățătură, a mediocrității și evitarea supraîncărcării sînt numai cîteva sarcini ce stau permanent în atenția conducerii școlii. Pentru rezolvarea lor am căutat *să creez toate condițiile prielnice desfășurării muncii, să organizez temeinic munca de control și de îndrumare, să cunosc activitatea fiecărui cadru didactic în parte, să asist la ore, iar în funcție de cele constatate să acord cadrelor didactice ajutorul necesar.*

Factorii care determină, în mare măsură, succesul în munca de instruire și de educare a copiilor ce ne-au fost încredințați sînt: justa componență a colectivului pedagogic, buna organizare a activității sale, orientarea muncii acestui colectiv, unitatea de cerințe. Ținînd seama de toate acestea, am analizat, în special, următoarele aspecte: perfecționarea măiestriei pedagogice a educatorului, a nivelului său politico-ideologic, a felului cum colaborează el cu diriginții clasei, îmbunătățirea conținutului muncii educative, o mai judicioasă folosire a mijloacelor educative.

În centrul preocupărilor mele stau și alte probleme, ca: măsuri pentru cunoașterea concretă a particularităților individuale și de vîrstă ale elevelor, precum și modul în care trebuie să acord copiilor ajutorul necesar în funcție de cerințele fiecărui caz în parte.

Constatările făcute m-au determinat să aplic o serie de măsuri, în vederea îmbunătățirii procesului instructiv-educativ. În acest scop, am început cu cunoașterea fiecărui cadru didactic în

parte. Pentru aceasta am făcut numeroase observații, asupra muncii desfășurate la orele de meditație și la lecții, am organizat interasistențe la meditație și la alte activități educative, urmate de discuții și de îndrumări precise, potrivit realităților obiective din fiecare clasă sau grupă.

Pentru rezolvarea cu mai multă competență a tuturor problemelor, am intensificat *controlul* muncii în școală, efectuîndu-l în mod permanent. În acest sens am antrenat și pe directorul adjunct al școlii, cît și pe alți membri ai colectivului pedagogic. De la începutul anului școlar mi-au stat în atenție următoarele probleme:

— Aplicarea planurilor de învățămînt, precum și a planificărilor calendaristice.

— Activitatea instructiv-educativă a cadrelor didactice în forma ei principală — lecția și — specific casei noastre de copii, meditația.

— Ridicarea nivelului ideologico-politic al colectivului pedagogic și al elevilor.

— Munca metodică și perfecționarea continuă a măiestriei pedagogice a învățătorilor, a educatorilor și a profesorilor.

— Viața, munca și preocupările elevilor. Antrenarea lor la o serie de activități practice, extrașcolare și social-culturale.

— Legătura strînsă între casa de copii și școală, cît și între elevele noastre și viața socială.

— Probleme didactico-materiale necesare bunei desfășurări a procesului de învățămînt.

În mod permanent, am urmărit nivelul de pregătire a cadrelor didactice, precum și calitatea cunoștințelor elevilor. Procedînd în felul acesta, am putut ține evidența rezultatelor sarcinilor îndeplinite, am știut care este situația muncii la un moment dat, ritmul, calitatea și eficiența acesteia. Măsurile luate, apoi, prin îndrumări concrete, au contribuit la îmbunătățirea muncii și la lichidarea lipsurilor constatate. De exemplu, observînd că majoritatea elevelor noastre noi întîmpină greutăți la învățătură, pentru că au lacune în exprimarea lor orală și în scris, am arătat că este necesar ca în complexitatea muncii instructiv-educative să dăm atenția cuvenită lecțiilor de citire, de gramatică și de expunere-compunere, începînd cu clasa I, ca pe baza gradării acestei munci și a dezvoltării gustului pentru citit, să le asigurăm elevelor, în mod treptat, posibilitatea asimilării cunoștințelor prevăzute în programele de învățămînt ale fiecărui obiect în parte. Am arătat, de asemenea, că din partea profesorilor trebuie să existe o preocupare și în continuare, la clasele a V-a — a VIII-a, în privința predării gramaticii, precum și în ce privește însușirea temeinică de către eleve a cunoștințelor.

În continuare, am controlat dacă recomandările făcute au fost însușite și aplicate, combătînd permanent tendința unor cadre de a lăsa, de pildă, grija față de exprimarea orală și în scris a elevilor doar pe seama profesorului de limba română. Ca urmare a constatărilor făcute, am dat indicații precise de felul în care trebuie să se preocupe de această problemă toți profesorii din școală. Am observat apoi la meditație preocuparea educatoarelor ca elevele să aplice cunoștințele însușite în clasă, să folosească o exprimare literară, cu un conținut bogat, să-și îmbogățească permanent vocabularul etc.

De la început, am înțeles că succesul în muncă depinde și de priceperea, preocuparea și pasiunea conducerii școlii, manifestate în organizarea temeinică a muncii metodice, care contribuie efectiv la perfecționarea măiestriei pedagogice a cadrelor didactice. Ca o inițiativă, în acest sens, a fost centralizarea muncii metodice în cadrul cabinetului pedago-

gic. În acest scop, am folosit mai multe forme de activitate, ca de pildă: *consultații* la probleme de pedagogie, la probleme de psihologie și de metodică, *consfătuiri* ale comisiilor metodice, *activitatea lectoratului pedagogic* al educatorilor și a comisiilor metodice, *dezbaterea referatelor științifice* planificate pentru întregul an școlar în cadrul „săptămînii referatelor științifice" organizate anual, *îndrumarea studiului individual* al învățătorilor și al profesorilor care s-au înscris la examene pentru obținerea gradelor didactice, *simpozioane*, *convorbiri* cu cadrele didactice asistate la ore și la meditație, cu cadre didactice tinere, *sărbătorirea* cadrelor didactice fruntașe etc.

În colectivul de lucru au fost selecționați cei mai buni învățători și educatori, profesori și diriginți, care prin rezultatele muncii s-au făcut cunoscuți și apreciați în rîndul colegilor lor. Potrivit planului de muncă întocmit și aprobat în primul consiliu pedagogic se desfășoară activitatea cabinetului pedagogic, în cadrul căruia s-au elaborat o serie de referate, care au fost apoi susținute la „Lecturi pedagogice" sau cu prilejul unor consfătuiri.

Ca urmare a aprecierii referatelor prezentate și a sporirii interesului colectivului pedagogic, au fost antrenate și alte cadre didactice pe care de mai mulți ani le preocupau anumite probleme. Astfel, în anul școlar 1962, alături de directorul școlii au mai susținut referate în cadrul sesiunilor învățători, educatori, profesori din unitatea noastră. S-au prezentat, de exemplu, referatele: *Formarea noțiunilor despre vreme și climă*, pe baza observațiilor efectuate la stația meteorologică din școala noastră și *Organizarea lecturii particulare în sprijinul dezvoltării vocabularului și al formării unei exprimări corecte*. Ca urmare a inițiativei luate în anul 1963, s-au înscris cu lucrări alte 14 cadre didactice, ele fiind ajutate să-și întocmească planurile de elaborare a lucrărilor, să-și stabilească materialul bibliografic și uneori să prelucreze datele strînse. În vederea efectuării lucrărilor, am organizat și numeroase consultații individuale și colective. În funcție de cerințele ivite, ne-am consultat și cu alți specialiști.

Sprijinul acordat la timp și în mod efectiv a contribuit atît la pregătirea profesională a cadrelor didactice respective, cît și la buna desfășurare a muncii științifice din școală.

Pentru valorificarea muncii cadrelor didactice, în cadrul cabinetului nostru pedagogic a fost organizată săptămîna referatelor științifice la care au fost invitate toate cadrele didactice. Discuțiile purtate pe marginea materialelor prezentate au fost fructuoase, iar concluziile stabilite au contribuit la elucidarea multor aspecte ale muncii instructiv-educative din unitatea noastră. Au fost, de asemenea, elaborate și materiale privind: *Aspecte pedagogice oglindite cu ajutorul mijloacelor artistice*; *Contribuția activităților practice la pregătirea multilaterală a elevilor din casa noastră*; *Educarea elevilor din clasele a V-a—VIII-a în spiritul patriotismului și al internaționalismului socialist, prin orele de desen*; *Formarea deprinderilor de muncă independentă și a inițiativei la eleve*; *Eficiența continuității cadrelor didactice în munca cu elevele din casele de copii*; *Contribuția sfatului unității de pionieri la îmbunătățirea muncii organizației de pionieri dintr-o casă de copii cu școală*; *Exemplul personal al educatorului în munca cu elevele casei de copii*; *Metodele și procedeele folosite la clasa I, pentru dezvoltarea vorbirii*; *Metode de verificare și de apreciere a cunoștințelor elevilor*; *Organizarea și desfășurarea muncii politice cu elevii*; *Metode folosite în închegarea colectivului grupei pe care o conduc* ș.a.

Dezbaterea acestor referate la nivelul întregului colectiv a dus la statornicirea multor cadre în munca de cercetare pedagogică și, totodată, la cunoașterea preocupărilor științifice ale cadrelor didactice din școală și, în funcție de cele constatate, la acordarea sprijinului necesar.

În cadrul muncii instructiv-educative colectivul nostru pedagogic este preocupat și de cunoașterea particularităților individuale și de vîrstă ale elevilor.

Ca urmare a preocupărilor manifestate în direcția cunoașterii individualității fiecărei eleve și a acordării sprijinului corespunzător, legătura dintre copii și cadrele didactice este realizată mai trainic, iar rezultatele la învățătură sînt mult mai bune față de anii precedenți. De exemplu, în clasa a VII-a D, educatoarea a observat că eleva E.S., deși este foarte bună la învățătură, fiind o fire emotivă, nu reușește să obțină rezultate în muncă pe măsura posibilităților sale intelectuale. De aceea, a intervenit metodic pentru a o determina să-și impună întotdeauna un autocontrol riguros. Îndrumată cu grijă, această elevă astăzi este destul de curajoasă și de combativă.

Sub îndrumarea atentă a conducerii școlii, colectivul nostru pedagogic a reușit să se convingă practic că tratarea individuală a elevelor este un principiu important nu numai pentru a înfrîna abaterile sau devierile, ci și pentru a stimula anumite trăsături pozitive.

Lucrînd de mai mulți ani la Casa de copii școlari din Buzău, mi-am dat seama de importanța și de necesitatea valorificării experienței pozitive a cadrelor didactice fruntașe, de rolul important pe care-l are directorul dintr-o asemenea unitate școlară, răspunzînd pe de o parte, de coordonarea muncii la nivelul casei — care reprezintă mediul de familie al elevelor noastre, — iar pe de altă parte, de organizarea și de îndrumarea activității instructiv-educative din cadrul școlii acesteia.

Pentru îmbunătățirea continuă a procesului de învățămînt, am considerat că este bine să generalizez experiența pozitivă a unor învățători și profesori care dau an de an generații de eleve bine pregătite. Preocuparea mea, în acest sens, s-a manifestat și pentru valorificarea experienței pozitive a educatorilor fruntași, care s-au remarcat în buna conducere a meditației. Astfel, au fost organizate asistențe cu toți educatorii la grupele de meditație, urmărindu-se eficiența muncii copiilor și, totodată, eficiența aportului educatorilor în timpul meditației în prima parte a zilei, în a doua parte a zilei, sau în întreg programul unei zile obișnuite.

S-a constatat cu această ocazie că educatorul, care îndeplinește un dublu rol — de părinte și de pedagog — dacă are o bună pregătire profesională și metodică, dacă cunoaște programele și planul de învățămînt, dacă cunoaște metodicile și noutățile pedagogice, și, bineînțeles, dacă ține cont de ele, obține rezultate bune în munca pe care o desfășoară.

Întrucît în ce privește munca educatorilor la meditație nu există suficiente materiale de îndrumare, în acest domeniu s-au manifestat și unele lipsuri, ca: program asemănător cu cel de la clasă, paralelism în realizarea unor activități, lipsa atmosferei prielnice de familie, acordarea nerațională a ajutorului, fără a se ține seama de greutățile și de posibilitățile fiecărui copil în parte.

Nu de puține ori, un director de casă de copii cu școală fiind preocupat, mai ales, de problemele administrativ-gospodărești, neglijează una din sarcinile importante — cunoașterea cadrelor didactice prin mijloace variate, aprecierea și generalizarea rezultatelor pozitive și acordarea ajutorului necesar cadrelor

didactice tinere sau care au unele greutăți în munca lor.

Modul cel mai lesnicios pe care l-am folosit pentru cunoașterea posibilităților fiecărui cadru didactic, a nivelului de pregătire pe linie profesională, a orientării ideologice, a rezultatelor pozitive, cît și a eventualelor lacune, a fost realizat prin asistențe la ore pe baza graficului trimestrial, în care mi-am prevăzut rubricile: data asistenței, numele și prenumele cadrului didactic asistat, clasa, obiectul sau grupa de meditație, numărul de ore, scopul urmărit și rubrica observație. Am căutat să realizez cît mai multe asistențe, nu la întîmplare, ci potrivit planificării stabilite.

Observațiile făcute, la lecțiile și la meditațiile asistate au fost aduse la cunoștința colectivului de învățători, educatori și profesori din școală, prin materiale de sinteză, — în cadrul consiliului pedagogic sau în cadrul unor consfătuiri, realizîndu-se și pe această cale un real schimb de experiență.

Pentru întărirea legăturii dintre casa de copii și școală, am experimentat planurile comune săptămînale ale educatorilor cu învățătorii și ale educatorilor cu diriginții claselor. În urma constatărilor făcute, s-a trecut la generalizarea lor la toate clasele și la grupele de meditație. Începînd cu anul precedent, generalizarea acestei metode a impus întărirea unității de cerințe a întregului nostru colectiv. Ca o consecință firească, s-au obținut rezultate la învățătură mult mai bune decît cele de pînă acum.

În urma asistențelor efectuate, a muncii de control, pentru a informa cadrele didactice despre unele probleme, am folosit, într-o mai mare măsură ședințele comisiilor metodice, ale consiliilor pedagogice, consfătuirile organizate între comisii metodice. Cu aceste ocazii s-a subliniat valoarea experienței unor învățători, educatori, profesori, care au aplicat la clasă sau la grupele de meditație, în mod creator, principiile didactice, metodele pedagogiei științifice.

O altă problemă ce stă în atenția mea sînt lecțiile deschise ținute elevelor din clasele a IV-a de către profesorii de istorie, științe naturale, matematică și limba română, cu scopul stabilirii legăturilor între elevele acestei clase și profesorii cu care vor veni în contact în viitorul an școlar.

La aceste lecții deschise profesorii au folosit mijloace audio-vizuale și materiale didactice menite să contribuie la modernizarea învățămîntului. De exemplu, lecția de istorie: *Crearea P.C.R.* a fost realizată de prof. V. P. cu ajutorul expunerii bazate pe conversație, folosindu-se și prezentarea unor fragmente din diafilmul *40 de ani de la înființarea P.C.R.* Lecții deschise la care s-au folosit atît filmul, cît și diafilmul, s-au realizat și la geografie, elevii reușind să cunoască frumusețile țării cu ajutorul mijloacelor moderne de învățămînt.

Deoarece în casa noastră de copii avem unii învățători, educatori și profesori care obțin rezultate bune la clasă sau la meditație, dar care atunci cînd sînt puși să analizeze rezultatele lor, să motiveze în mod științific utilitatea uneia sau alteia dintre metodele de predare folosite, întîmpină greutăți, am căutat să îndrum aceste cadre și să le ajut să-și studieze propria lor muncă, astfel ca ele să poată împărtăși și altor cadre din experiența acumulată la clasă. Pentru valorificarea experienței lor, cît și pentru o mai bună desfășurare a muncii, am asigurat permanent colaborarea dintre cadrele didactice de la casa de copii și cele de la școala acesteia, încît să existe o unitate de cerințe — factor hotărîtor în educarea elevelor. De asemenea, am acordat atenție deosebită popularizării cadrelor didactice fruntașe și am sprijinit cadrele tinere.

Deși în mod permanent am acordat o grijă deosebită realizării cerințelor amintite, stimulării activității de cercetare din școală, colectivul nostru obținînd rezultate îmbucurătoare, consider că mai avem multe de făcut pentru găsirea și folosirea și a altor metode și procedee legate de rezolvarea celor mai importante probleme izvorîte din conținutul muncii instructiv-educative din unitatea noastră școlară.

Prof. VIORICA PIȚUL
Buzău

FOLOSIREA CUNOȘTINȚELOR TEORETICE ALE ELEVILOR DIN ȘCOALA GENERALĂ LA ORELE DE LUCRĂRI PRACTICE

În cadrul orelor de lucrări practice *, elevii sînt educați în spiritul dragostei față de muncă, li se formează deprinderile și obișnuințele de a munci în folosul societății, li se dezvoltă încrederea în posibilitățile lor fizice și intelectuale, sînt obișnuiți cu munca în colectiv etc.

Munca practică devine alături de învățătură un factor hotărîtor în procesul complex de pregătire temeinică pentru viață a tinerei generații.

În procesul muncii productive se creează cele mai favorabile condiții de aplicare, verificare, completare și consolidare a cunoștințelor teoretice, dacă bineînțeles munca este corect îndrumată din punct de vedere al conținutului său științific.

Cunoștințele teoretice însușite de către elevi ușurează mult înțelegerea de către aceștia a principiilor de funcționare și a modului cum lucrează diferite mașini-unelte sau scule, precum și înțelegerea științifică a diferitelor procese tehnologice.

Aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice ale elevilor nu este o problemă ușoară, întrucît elevii singuri sesizează uneori cu destulă greutate unde și cum se pot aplica cunoștințele însușite de ei la disciplinele științifice și ca atare profesorului de lucrări practice îi revine sarcina să conducă elevii pentru înțelegerea științifică a activității practice respective.

Se poate considera că nu este suficient ca profesorul, în timpul predării, sau elevii, în răspunsuri, să enunțe doar teorema, legea sau principiile care se aplică la operațiunea practică curentă, ci trebuie mers mai departe în concretizarea prin demonstrații practice a acestor afirmații.

Bunăoară, în cadrul temei *tăierea tablei cu foarfecele de mînă*, se poate arăta (de către profesor sau elev) că se aplică legea pîrghiilor de gradul I, fără a se exemplifica concret. Nu trebuie, să ne mulțumim cu afirmația teoretică susmenționată, întrucît concretizarea ei poate fi înțeleasă în mod diferit (sau eronat) de către elevi și pentru a se evita acestea vom continua cu exemplificarea practică a afirmației teoretice făcute. Concret, la acest exemplu, prin studierea atentă a foarfecelui elevii trebuie să se convingă că această sculă este o combinație de două pîrghii de gradul I, prin aceea că articulația este considerată punct de sprijin și se află așezată între brațele propriu-zise ale foarfecelui, care reprezintă brațele forței active, și lamele foarfecelui, care reprezintă brațele forței rezistente. După această constatare concretă, putem începe exemplificarea practică a părții teoretice, după cum se va

* Este vorba de orele de lucrări practice în metal.

arăta în prezentul articol la tema respectivă.

La unele teme, cum ar fi *tăierea cu dalta, filetarea* etc., la care explicația științifică este mai cuprinzătoare și nu se poate efectua în totalitate în cadrul lecțiilor mixte, considerăm că nu este greșit ca aceasta să se continue și să se completeze în cadrul lecțiilor-exercițiu. Mai mult, în cadrul acestor lecții-exercițiu, în cazuri cu totul favorabile și strict necesare, se pot da elevilor spre rezolvare anumite probleme cu date din aplicația curentă (de exemplu, calculul suprafeței și greutății materialului ce se prelucrează, forța de strîngere a cleștelui combinat etc.).

Legarea teoriei de activitatea practică trebuie realizată în mod creator și aceasta depinde de măiestria pedagogică a fiecăruia, măiestrie rezultată dintr-o pregătire temeinică și continuă, dintr-o practică îndelungată etc.

Experiența profesorilor de lucrări practice de la școala în care îmi desfășor activitatea mă îndreptățește să afirm că procesul legării cunoștințelor teoretice ale elevilor de activitatea lor practică cuprinde trei faze, după cum urmează:

a). Faza I începe în perioada premergătoare deschiderii anului școlar, cînd profesorii de lucrări practice studiază cu multă atenție programele și manualele școlare de specialitate și concomitent cu acestea și pe acelea ale disciplinelor înrudite din care se reține regulile și teoremele care vor servi apoi la explicarea științifică a aplicațiilor practice prevăzute de programă.

b). Faza a II-a se referă la perioada întocmirii planului anual de perspectivă, în care se împart temele prevăzute de programă pe întregul an de învățămînt și se stabilesc în principiu piesele și obiectele ce vor fi executate, în vederea procurării materialelor necesare și a întocmirii planurilor calendaristice trimestriale, care cuprind, pe lîngă împărțirea temelor pe lecții, termene calendaristice, piese sau obiecte de executat și cunoștințele teoretice care vor fi folosite în cadrul lecțiilor pentru explicarea științifică a aplicațiilor respective.

În cadrul acestei faze inițiale, pe baza unui studiu individual temeinic și ținîndu-se cont de experiența activității didactice anterioare, se schițează planurile respective. Pe baza acestor schițe de plan se discută aspectul teoretic cu profesorii de la obiectele realist-științifice (fizică, matematică, chimie), apoi planurile se definitivează după ce au fost discutate în cadrul comisiei metodice de specialitate.

c). Faza a III-a se referă la perioada de folosire concretă a cunoștințelor teoretice ale elevilor în cadrul orelor de lucrări practice.

Ultima fază poate fi considerată ca cea mai importantă, întrucît de ea depinde în cea mai mare măsură formarea legăturii și unității între cunoștințele teoretice ale elevilor și activitatea lor practică. Concret, această fază se desfășoară în două etape.

Prima etapă se referă la pregătirea lecției practice. În această etapă profesorul își stabilește planul de desfășurare a lecției, un plan de lecție dezvoltat sau un plan conspect. În aceste planuri, pe cît va fi posibil se va arăta — printre altele — și cum se va justifica științific aplicația practică, pentru ca în fața grupei de elevi să nu aibă loc un paralelism între teorie și practică, ci o îmbinare armonioasă și strict necesară înțelegerii de către elevi și sub aspect științific a aplicației practice despre care este vorba.

Lecția practică nu trebuie transformată în lecție de desen sau de fizică etc. Considerăm însă că dacă elevii, din diferite motive, nu cunosc suficiente elemente teoretice pe care le-au învățat anterior, atunci nu este greșit să le reamintim pe scurt, pentru a înțelege aplicația practică și sub acest aspect. Se mai pot întîlni cazuri cînd pentru explicarea științifică

a aplicației practice ar fi nevoie de cunoștințe teoretice cuprinse în programele disciplinelor înrudite ale claselor respective, dar încă neînvățate de elevi. În această situație, în cadrul aplicațiilor respective, am amintit sumar aspectul științific și am revenit asupra lui la recapitularea cunoștințelor tehnologice de la sfîrșitul trimestrului sau anului, cînd elevii învățaseră deja legea sau principiul teoretic respectiv.

Pentru a se evita greșelile în legarea teoriei de practică și pentru a se asigura acestei legături un caracter firesc și instructiv, este necesară o pregătire temeinică, continuă și atentă.

Pregătirea noastră temeinică și multilaterală este cerută și de faptul că în prezent un număr tot mai mare de elevi — participînd la diferite cercuri și citind din literatura micilor tehnicieni — pot rămîne cu probleme neclare, pe care ei le ridică în cadrul orelor de lucrări practice spre lămurire. Și în această situație răspunsurile trebuie date prompt.

Etapa a II-a a ultimei faze se referă la desfășurarea activității practice, cînd sînt folosite concret cunoștințele teoretice ale elevilor pentru explicarea științifică a principiilor de construcție și de funcționare a mașinilor unelte și a sculelor sau pentru explicarea proceselor tehnologice de transformare a semifabricatelor metalice în bunuri utile.

În continuare, dăm unele exemple referitoare la aplicarea cunoștințelor teoretice ale elevilor în activitatea lor practică, concretizate la teme prevăzute de programa de învățămînt pentru clasele a VII-a.

La tema *materiale folosite în lucrările de lăcătușerie*, pe baza cunoștințelor de chimie referitoare la corpuri simple și la corpuri compuse și a celor referitoare la proprietățile acestora, elevii au înțeles sub aspect științific că materialele folosite în lucrările de lăcătușerie, respectiv metalele și aliajele metalice, se pot identifica, cunoaște și prelucra corect, numai dacă li se cunosc proprietățile lor, cum ar fi: culoarea, greutatea specifică, temperatura de topire, duritatea, plasticitatea, maleabilitatea etc. Apoi, cînd s-a vorbit despre fontă și oțel ca aliaje principale ale fierului cu carbonul, pe baza cunoștințelor teoretice învățate la chimie referitoare la structura moleculară a substanțelor, elevii au înțeles cu destulă ușurință că moleculele fontei și ale oțelului sînt alcătuite din atomi de fier și din atomi de carbon și că raportul cantitativ al acestor elemente influențează asupra proprietăților fizice, chimice și mecanice ale acestor aliaje, respectiv că le poate micșora sau crește duritatea, elasticitatea etc., așa după cum prezența sau lipsa apei din lut face ca acesta în primul caz să se modeleze foarte ușor, iar în al doilea caz îl preface în cărămidă rezistentă.

În continuare, s-a insistat asupra faptului că metalele (mai puțin mercurul) și aliajele metalice au coeziune moleculară foarte mare și că pentru modelarea lor în scopul obținerii unor piese și obiecte folositoare este necesar să se învingă această forță, operație care se poate face numai cu scule și mașini-unelte speciale, după cum se va vedea ulterior. Prezentîndu-se elevilor diafilmul *elaborarea fontei*, s-a explicat și s-a exemplificat cum se aplică în acest proces legea conservării materiei.

Vorbindu-se apoi despre protecția metalelor împotriva coroziunii, pornindu-se de la cunoștințele de chimie care arată că oxidarea nu este altceva decît combinarea metalelor sau aliajelor acestora cu oxigenul, elevii au înțeles că metalele și aliajele metalice se pot proteja împotriva coroziunii, izolîndu-se suprafețele exterioare de mediul înconjurător cu prezența de oxigen și aceasta se realizează prin vopsire, cromare, nichelare etc.

La această temă s-a mai arătat elevilor că proprietățile mecanice ale metalelor și ale aliajelor acestora pot fi modificate.

Referitor la schimbarea durității oțelului, pe baza cunoștințelor despre efectele căldurii asupra metalelor și aliajelor metalice (dilatarea, schimbarea formelor cristaline etc.), precum și a observațiilor din timpul fierberii apei, la care se pot distinge cu ușurință mișcarea particulelor și evaporarea, elevii au înțeles că în procesul tratamentului termic (călire) al oțelului au loc o serie de schimbări în structura acestuia, schimbări care modifică duritatea lui.

Pentru orientarea cu totul generală, s-a arătat elevilor că numai oțelurile care au un procentaj de carbon mai mare de 0,35% pot fi tratate termic (se pot căli) și că acest proces se desfășoară în linii generale după cum urmează: sub influența unei temperaturi de 800—1000 grade C se formează în masa oțelului un compus foarte dur numit „cementită" (carbură de fier cu procentaj de carbon mare), compus care prin răcire bruscă rămîne în oțel și determină creșterea considerabilă a durității acestuia.

Explicarea teoretică a influenței pe care o are procentajul de carbon asupra creșterii durității oțelului s-a explicat arătîndu-se cum carbonul din oțel se opune deplasării atomilor sau grupelor de atomi, atunci cînd asupra acestora acționează anumite forțe. Deci, cu cît va fi mai mare procentajul de carbon, cu atît deplasarea respectivă se va face mai greu și aceasta reprezintă chiar duritatea oțelului.

În continuare, la tema *măsurarea și verificarea pieselor metalice*, pentru explicarea teoretică a mecanismului de funcționare a șublerului s-au folosit cunoștințele elevilor învățate la matematică referitoare la proporții și la regula de trei simplă.

Concret, s-a procedat astfel: inițial, la nivelul de înțelegere al elevilor, am arătat practic cum se face citirea cu ajutorul vernierului a dimensiunilor luate în șubler și după ce elevii au făcut cîteva exerciții de măsurare s-a trecut la justificarea teoretică a acestei citiri prin următorul exemplu. S-a executat pe tablă schema șublerului deschis la dimensiunea de 5 mm și 7 zecimi, deci diviziunea „0" de pe vernier se afla între diviziunile 5 și 6 de pe linia gradată, iar diviziunea a 7-a de pe vernier în dreptul diviziunii a 12-a de pe linia gradată, conform figurii de mai jos.

Apoi, trebuia demonstrat teoretic de unde rezultă citirea respectivă. Șublerul a fost deschis la dimensiunea de 5 mm și un număr de zecimi pentru că diviziunea „0" de pe vernier a depășit diviziunea 5 de pe linia gradată, iar numărul de zecimi rezultă făcîndu-se diferența dimensiunilor dintre diviziunile 5—12 de pe linia gradată și dimensiunea dintre diviziunile 0—7 de pe vernier.

Prima dimensiune se află ușor prin diferența 12—5=7, iar cea de-a doua mărime, adică cea de pe vernier, se poate calcula cunoscîndu-se valoarea unei diviziuni care în cazul dat este de 0,9 mm (10 diviziuni de pe vernier cuprind 9 mm, deci o diviziune $= \frac{9}{10} = 0{,}9$ mm) deci $7 \times 0{,}9 = 6{,}3$ mm, mai departe 7 mm minus 6,3 mm=0,7 și în final 5 mm plus 0,7=5,7 mm, adică ceea ce trebuia demonstrat.

La măsurarea cu raportorul s-au folosit cunoștințele de geometrie referitoare la unghiuri, grade, procedee de măsurare cu raportorul, iar pentru stabilirea echivalenței între mărimea unghiulară și lungimea arcului corespunzător s-a folosit relația cunoscută de la geometrie — $2\pi \cdot r = 360$ — și aplicîndu-se regula de trei simplă se ajunge la $1 = \frac{\pi . r}{180}$ etc.

Pentru lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor, la capitolul evitarea erorilor de măsurare, luîndu-se ca exem-

plu piesele de serie care trebuie să aibă o precizie foarte mare, pe baza cunoștințelor de fizică referitoare la dilatarea și la contracția metalelor și a aliajelor acestora, elevii au înțeles efectele excesului de frig sau de căldură asupra creșterii erorilor de măsurare.

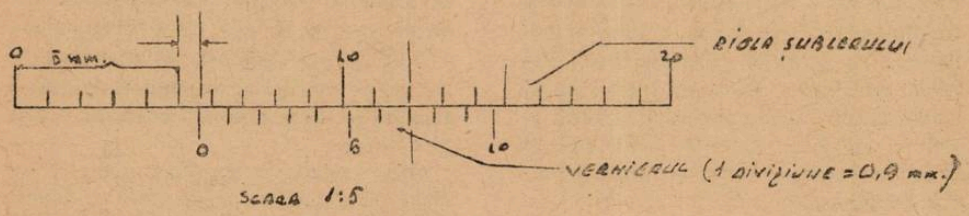


Fig. 1

Schema șublerului deschis la dimensiunea 5,7 mm.

La operațiunea de întocmire a schiței piesei sau obiectului de executat, ca primă etapă în cadrul procesului de realizare a obiectului propus, prin exemplu concret elevii au fost conduși să înțeleagă că piesele sau obiectele se pot reprezenta pe schițe sau desene în mărime naturală, mai mici sau amplificate și aici s-au folosit cunoștințele lor despre scara numerică și grafică. Mai departe, pentru executarea lucrării respective s-au folosit cunoștințele de geometrie, de aritmetică și de desen referitoare la construcția cu rigla, echerul, compasul, raportorul și anume: împărțirea unui segment în părți proporționale, împărțirea unui unghi sau cerc, diferite racordări sau executarea unor calcule aritmetice etc.

În prima parte a temei *tăierea metalelor*, s-a explicat și s-a exemplificat că nu toate metalele și aliajele metalice au aceeași coeziune moleculară și aceeași duritate și, ca atare, unele se taie mai ușor — ca de exemplu aluminiul, cuprul, plumbul etc.—, iar altele se taie mai greu, cum ar fi oțelul, fonta. Atunci cînd la tăierea metalelor s-a folosit cleștele sau foarfecele, pornindu-se de la ideea cunoscută că oamenii sînt preocupați în permanență să folosească în procesul muncii asemenea dispozitive prin intermediul cărora cu o forță cît mai mică să poată învinge o rezistență cît mai mare și cum elevii învățaseră despre pîrghii că sînt mașini simple folosite în scopul economisirii de forță, s-a înțeles cu destulă ușurință, sub aspect științific, că cele două scule tăietoare (foarfecele și cleștele) sînt combinații de două pîrghii de gradul I și că în funcționarea lor se bazează pe legile acestor pîrghii.

Mai departe, în cadrul demonstrației și apoi al exercițiilor practice, elevii s-au convins că tăierea aceleiași table cu foarfecele se face cu atît mai ușor, cu cît tabla este așezată mai aproape de articulația foarfecelui. Pentru înțelegerea științifică a acestui adevăr verificat în practică, s-a procedat în felul următor: s-a prins în menghină unul din brațele foarfecelui și s-a repetat tăierea apropiind și depărtînd tabla de articulația foarfecelui. În ambele cazuri, elevii au măsurat lungimea brațului forței active, lungimea brațului forței rezistente și s-a ținut cont că rezistența materialului rămîne aceeași. Aceste mărimi s-au introdus în formula cunoscută $\frac{F}{b_R} = \frac{R}{b_F}$ și mai departe elevii au fost conduși să înțeleagă că egalitatea acestor două rapoarte reprezintă poziția de echilibru a foarfecelui și deci materialul nu se va tăia decît în situația cînd primul raport va fi mai mare. Pe baza cunoștințelor de aritmetică

referitoare la fracții și rapoarte, s-a demonstrat foarte repede și pe înțelesul elevilor că primul raport va fi cu atît mai mare, cu cît brațul forței rezistente va fi mai mic, iar al doilea raport va fi cu atît mai mic, cu cît brațul forței active va fi mai mare — deci ceea ce trebuia demonstrat. Astfel, cu cît brațul forței rezistente este mai scurt, iar brațul forței active este mai lung, cu atît pentru învingerea aceleiași rezistențe va fi nevoie de o forță activă mai mică.

Pentru orientare s-au dat următoarele exemple:

I. R=50 kgf (această mărime s-a luat cu aproximație)

bF=200 mm

bR= 20 mm

F=5 kgf pentru condiția de echilibru (deci, în această situație, dacă F va fi mai mare decît 5 kgf, tabla se va tăia — vezi fig. nr. 2).

ma căreia elevii s-au convins că dalta pătrunde în material cu atît mai ușor cu cît unghiul de ascuțire este mai mic, s-a trecut la explicarea științifică a acestei constatări, după cum urmează:

S-au executat pe tablă două desene ale tăișului dălții cu unghiuri de ascuțire diferite văzute din profil și prin discuții elevii au constatat că desenele respective se asemănau cu pana de spart lemne. Pe aceste desene s-a arătat cum forța de lovire aplicată în capătul dălții se transmite prin capătul acesteia și ajunge în tăiș, unde se descompune în forțe de împingere și în forțe de pătrundere, care în concret realizează tăierea materialului după cum urmează — forțele de pătrundere prin intermediul muchiei tăietoare rup coeziunea dintre moleculele materialului, iar forțele de împingere prin intermediul fețelor care formează tăișul comprimă lateral materialul din crestătura tăieturii.

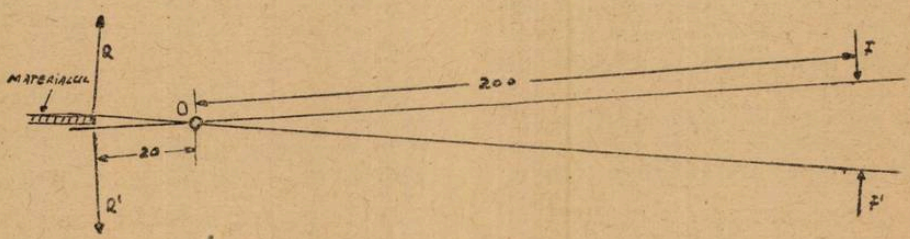


Fig. 2

— F + F' = Forță activă
— R + R' = Forța rezistentă (rezistența materialului la forfecare)
— F O = Brațul forței active
— R O = Brațul forței rezistente
— R + R' ≈ 50 kgf.
— Condiția pentru tăiere: F + F' > 5 kgf.

II. R = 50 kgf

bf=200 mm

bR=6 mm

F=1,5 kgf pentru condiția de echilibru (deci, în această situație, dacă F va fi mai mare de 1,5 kgf, tabla se va tăia — vezi fig. nr. 3).

La expunerea principiului de lucru al dălții, după demonstrația practică în ur-

În continuare, pe desenele respective s-a explicat sumar cum valoarea unghiului de ascuțire, la aceeași forță de lovire, determină creșterea sau micșorarea forțelor de pătrundere și de împingere (a se vedea figurile nr. 4 și 5).

În urma exercițiilor practice demonstrative de tăiere cu dalta și a studierii desenelor executate pe tablă, elevii s-au convins că dalta cu unghi de ascuțire mic realizează în material o crestătură cît unghiul de ascuțire este mai mic, practic, pentru materiale mai dure, a căror forțe ce se opun tăierii sînt foarte mari, tăișul dălții trebuie să aibă un unghi de ascuțire mare pentru a nu se

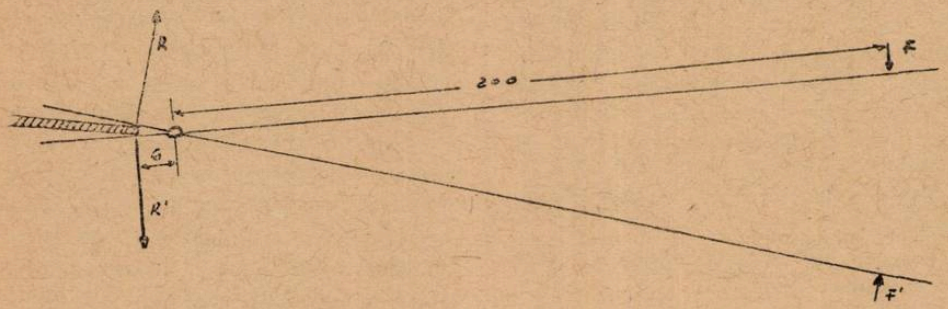


Fig. 3

— $R + R' \approx 50$ kgf.
— Condiția pentru tăiere: $F + F' > 1{,}5$ kgf.
(Alte elemente conform fig. 2).

cu deschizătură mică și ca atare forțele de împingere — care în situația dată sînt mari — vor putea realiza cu multă ușurință comprimarea materialului din crestătura respectivă.

La această temă, elevii au înțeles, prin exemple concrete, că deși teoretic dalta pătrunde în material cu atît mai ușor cu rupe, iar pentru materiale mai puțin dure, în scopul realizării unei producții sporite, unghiul de ascuțire trebuie să fie mai mic.

În sfîrșit, pentru înțelegerea științifică de către elevi a celei mai avantajoase și corecte forme geometrice a muchiei tăietoare la sculele așchietoare (inclusiv

F = Forța de lovire
F_i = Forța de împingere
F_p = Forță de pătrundere

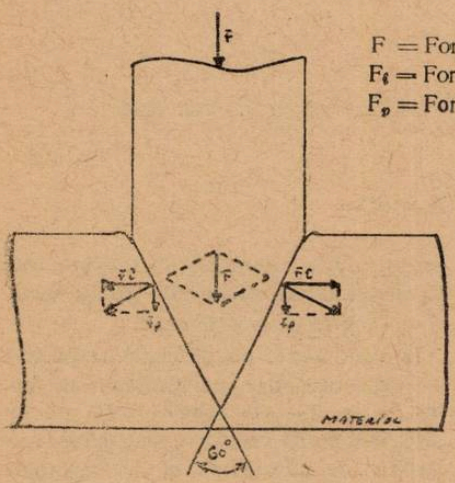


Fig. 4

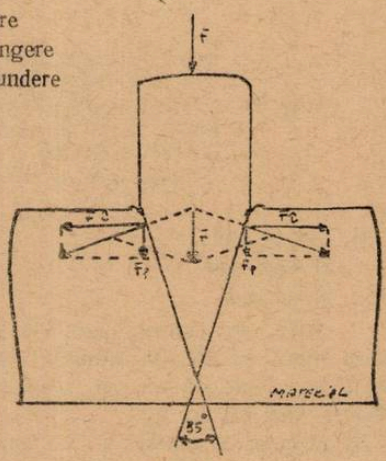


Fig. 5

la daltă), s-a făcut apel la cunoștințele învățate de aceștia la fizică cu privire la corelația dintre presiune, forță și suprafața pe care se apasă. Astfel, s-a explicat și s-a exemplificat practic că la tăierea cu dalta, dacă se acționează cu o forță de lovire constantă, prin micșorarea suprafeței muchiei tăietoare crește presiunea, deci se va tăia mai ușor. Dacă tăierea materialului s-a realizat cu ajutorul ferăstrăului manual, s-a scos în evidență faptul că la această operațiune apare frecarea de alunecare cu efect dăunător, care se opune tăierii și că în consecință trebuie luate măsuri pentru reducerea ei.

Se pornește de la teorema cunoscută de către elevi că frecarea de alunecare depinde de aspectul suprafețelor în contact, de presiune pe suprafețele de alunecare și de viteza de alunecare (nu se discută despre natura materialului, întrucît asupra acesteia nu se poate influența), apoi se discută cum iau naștere aceste elemente în procesul tăierii cu ferăstrăul și cum pot fi ele micșorate în scopul reducerii frecării.

Folosindu-se ca material didactic piese cu diferite tăieturi și pînze de ferăstrău, elevii au înțeles că la operația de tăiere cu ferăstrăul suprafețele de alunecare (părțile laterale ale pînzei de ferăstrău și umerii tăieturii) prezintă porozități care măresc frecarea. Se explică apoi că micșorarea acestor porozități se poate face prin folosirea uleiului mineral sau a vaselinei la tăierea manuală, sau prin folosirea unui lichid de răcire (emulsii) la tăierea mecanică.

În al doilea rînd, prin exemplul practic concret, elevii s-au convins că presiunea totală la tăierea cu ferăstrău rezultă, pe de o parte, din apăsarea pe ferăstrău, iar pe de altă parte, din presiunea exercitată pe umerii tăieturii de către fețele laterale ale pînzei. Presiunea pe umerii tăieturii este determinată de tăierea incorectă, precum și de dilatarea materialului și a pînzei, ca efect al căldurii rezultate din însăși tăierea materialului și din frecare. Se ajunge în mod firesc la întrebarea: cum poate fi micșorată această presiune?

Pentru a se răspunde, prin discuții cu elevii se ajunge la următoarele concluzii: tăierea trebuie să se facă cît mai corect; nu se poate micșora apăsarea pe ferăstrău, întrucît în această situație dinții pînzei nu s-ar înfige în material; se poate influența asupra micșorării presiunii exercitate pe fețele laterale ale pînzei, pe umerii materialului, prin tăiere corectă și ondularea părții active a pînzei, încît canalul practicat în material să fie cu puțin mai lat decît grosimea pînzei.

În ceea ce privește viteza de alunecare la creșterea sau micșorarea frecării, elevii au înțeles că ritmul de tăiere trebuie să fie cuprins între 40—50 curse complete pe minut, întrucît dacă acest ritm ar fi mai accelerat s-ar degaja o cantitate mai mare de căldură, care prin dilatarea materialului și a pînzei ar duce la creșterea frecării. S-a menționat că fac excepție de la acest ritm ferăstraiele mecanice la care se folosește lichidul de răcire, iar tăierea se face corect.

Se mai poate arăta elevilor că pînza, fiind mai subțire decît materialul care se taie, în mod firesc se va încălzi mai repede decît acesta, deci se va dilata mai repede, și dacă nu s-ar lua anumite măsuri, așa după cum s-a explicat mai sus, s-ar ajunge la situația că grosimea pînzei dilatate să fie mai mare decît canalul practicat în material și rezultatul ar fi blocarea pînzei.

La operațiunea de degroșare și netezire (finisare) s-au aplicat cunoștințele teoretice ale elevilor referitoare la forțe, la proprietățile mecanice ale metalelor și la pîrghii. Modul de lucru al pilei, adică luarea de așchii din material, s-a explicat folosindu-se cunoștințele despre forțe și duritatea metalelor. Astfel, prin apăsare, folosindu-se forța musculară,

dinții pilei se înfig în materialul de prelucrat, iar prin împingere dinții iau din material un strat sub forma de așchii. Ținîndu-se cont de duritatea metalelor și a aliajelor acestora, se ajunge la concluzia că dinții pilei se înfig în materiale care au o duritate mai mică decît aceea a oțelului din care este confecționată pila, iar pe de altă parte, că pilele trebuie confecționate din oțel cu duritate mare.

Pentru prelucrarea corectă a suprafețelor plane, s-a arătat elevilor că pila trebuie mînuită orizontal. Pe baza cunoștințelor elevilor despre pîrghii, s-a stabilit cu destulă ușurință că în poziția de lucru pila poate fi asemănată cu o pîrghie de gradul I, cu brațe variabile și deci poziția ei în timpul lucrului, la realizarea suprafețelor plane, se aseamănă cu această categorie de pîrghii, care tot timpul îndeplinesc condițiile de echilibru. S-a exemplificat astfel: se ține cont că asupra pilei acționează forța musculară a celor două mîini, care au punctele de aplicație la capetele pilei și că pila se deplasează pe o suprafață de reazem, adică pe materialul de prelucrat; rezultă de aici că lungimea brațelor celor două forțe, în timpul cursei pe care o face pila, se schimbă și pentru ca ea să se mențină orizontal trebuie ca apăsarea celor două mîini să fie invers proporțională cu lungimea brațelor.

Pentru lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor cu privire la procedeele de prelucrare a metalelor, li s-a vorbit acestora despre tehnologia electronică, ca unul dintre cele mai avansate procedee de lucru. Astfel, în cadrul acestui procedeu, folosindu-se fasciculul electronic, metalele sau aliajele metalice cuprinse în cîmpul fasciculului respectiv se evaporă instantaneu și prin aceasta sînt prelucrate cu foarte mare precizie și repeziciune.

La operațiunea de găurire s-a arătat elevilor că frecarea dintre burghiu și materialul ce se prelucrează este dăunătoare acestei operații, întrucît prin degajarea de căldură se poate ajunge la degradarea burghiului. Micșorarea frecării în această situație se poate realiza pe de o parte, prin reducerea suprafețelor în contact, tăietoare și de ghidare deci prin ascuțirea corectă a burghiului încît numai muchiile tăietoare să aibă contact direct cu materialul ce se prelucrează, iar pe de altă parte, prin folosirea unui lichid de răcire care favorizează alunecarea suprafețelor exterioare de ghidare a burghiului, care în mod firesc vin în contact cu pereții prelucrării.

Apoi, pe baza cunoștințelor elevilor referitoare la duritatea materialelor și la relațiile în triunghiul dreptunghic, s-a explicat teoretic legătura ce trebuie să existe între valoarea unghiului de ascuțire a burghiului și natura materialului care se prelucrează. Prin discuții, elevii au înțeles că rezistența care se opune la luarea așchiei depinde de lățimea și grosimea așchiei, de natura materialului și de viteza de așchiere. Pentru o prelucrare cît mai ușoară, această rezistență ar trebui să fie cît mai mică. Cum însă natura materialului nu se poate schimba, rămîne să se micșoreze celelalte elemente.

Cu destulă ușurință, elevii au priceput că lățimea așchiei este determinată de lungimea muchiei tăietoare a burghiului și aceasta la rîndul ei scade o dată cu creșterea unghiului de ascuțire și invers. Cum la materialele dure așchia trebuie să fie îngustă, este lesne de înțeles că pentru prelucrarea acestor materiale se folosesc burghie cu unghi de ascuțire mare, iar pentru prelucrarea materialelor mai puțin dure, se folosesc burghie cu unghi de ascuțire mic.

Pentru demonstrația practică s-au prezentat două burghie cu același diametru, dar cu unghiuri de ascuțire diferite și prin măsurarea concretă a unghiurilor de ascuțire, precum și a lungimii muchiilor tăietoare, elevii s-au convins că

Vorbindu-se apoi despre importanța pe care o are la găurire fixarea sau ținerea materialului ce se prelucrează, pe baza cunoștințelor elevilor referitoare la pîrghii, ei au înțeles că acest lucru se poate realiza cu ușurință. lungind bra-

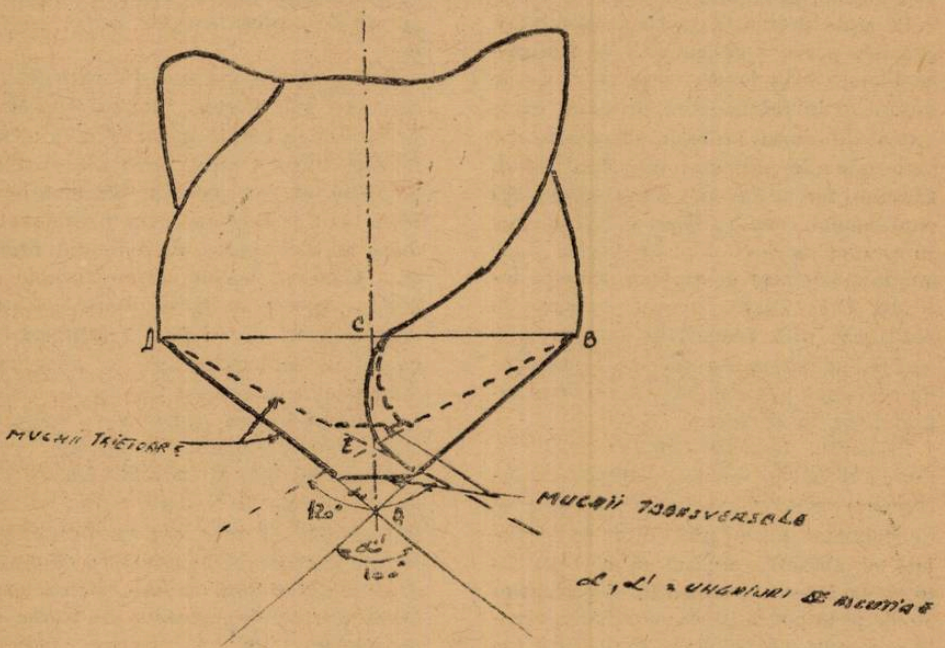


Fig. 6
Elementele geometrice ale părții active a burghiului spiral

dacă unghiul crește, lungimea muchiei scade și invers.

Pentru demonstrația teoretică s-au executat pe tablă elementele părții active a burghiului (vezi fig. 6).

Chiar din desen rezultă, prin comparație, că cu cît unghiul de ascuțire este mai mare, cu atît muchia tăietoare este mai scurtă. Dacă se aplică teorema lui Pitagora în triunghiul dreptunghic ACD, se poate constata matematic că la ascuțirea burghiului cateta CD rămîne constantă, fiind raza burghiului și dacă crește sau scade cateta AC, crește și scade și ipotenuza AD, care reprezintă chiar muchia tăietoare.

tul de pîrghie al cleștelui de prindere, în situația cînd pe masa mașinii nu s-ar afla fixată o menghină specială.

La operațiunea de îmbinare prin nituire, alegerea ciocanului (greutate, lungimea cozii) și a modului de manevrare a acestuia s-au făcut pe baza cunoștințelor de fizică referitoare la lucrul mecanic, care este produsul dintre forță și deplasare; prin aceasta elevii au înțeles că efectul loviturii ciocanului depinde de greutatea acestuia (forță), de înălțimea de la care se lovește (deplasare) și de impulsul dat (se însumează la forță).

Apoi, pe baza cunoștințelor de fizică, referitoare la relațiile dintre masă și

inerția corpurilor, elevii au înțeles în mod științific că greutatea contracăpuitorului trebuie să fie mult mai mare decît a ciocanului, pentru ca deplasarea lui sub loviturile ciocanului să fie cît mai mică și astfel nituirea să se poată realiza ușor și corect.

La tema *filetarea*, pe baza exercițiilor practice elevii s-au convins că frecarea la filetare este foarte mare și că ea se datorește în primul rînd presiunii exercitate de dinții sculelor respective pe materialul de prelucrat în scopul tăierii filetului, iar pe de altă parte, porozității suprafețelor filetului tăiat. Elevii au mai înțeles că această frecare poate duce *chiar la blocarea și ruperea sculelor* folosite. Or, evitarea acestui neajuns se realizează prin reducerea frecării, micșorîndu-se viteza de filetare și folosindu-se uleiul mineral pentru ungerea suprafețelor în contact.

În cadrul temelor *îndreptarea și îndoirea metalelor*, au fost aplicate cunoștințele referitoare la lucrul mecanic, la dependența dintre forța de lovire, suprafață și apăsare, precum și cele referitoare la structura cristalină a corpurilor solide și la posibilitatea modificării acestei structuri sub acțiunea unor forțe exterioare.

Explicarea științifică a fenomenelor de îndoire și îndreptare propriu-zise s-a făcut pe baza cunoștințelor elevilor referitoare la structura cristalină a corpurilor solide și prin aceasta elevii au înțeles că se pot îndoi sau îndrepta numai metalele și aliajele acestora ale căror cristale sub acțiunea forțelor externe se pot deforma după anumite plane de alunecare (alungire sau comprimare) și că aliajele metalice — cum sînt fonta, bronzul etc. — a căror structură cristalină nu permite deformările respective, la încercarea operațiunilor de îndreptare-îndoire se sparg.

În prima parte a lecției despre *lipirea cu aliaje moi*, cînd s-a explicat teoretic, și s-a demonstrat practic cum se pregătește materialul pentru lipit, s-a făcut apel la cunoștințele elevilor referitoare la acțiunea acizilor asupra grăsimilor pe care le descompun și asupra metalelor cu care se combină și prin aceasta le curăță la suprafață de oxizi, crescîndu-le porozitatea, pregătindu-le astfel pentru lipit.

În continuare, s-a scos în evidență că, după ce s-a efectuat lipirea, suprafața prelucrată se curăță foarte bine de acizii folosiți, întrucît dacă aceștia ar rămîne pe material, acțiunea de combinare cu materialul ar continua și prin aceasta ar duce la distrugerea materialului prelucrat. Cînd s-a vorbit despre metalele și aliajele folosite la lipirea moale, pe baza cunoștințelor de chimie referitoare la coeziunea moleculară și la rezistența materialelor, elevii au înțeles că folosirea pentru lipirea respectivă a aliajului cositor-plumb satisface convenabil realizarea unei lipituri corespunzătoare din toate punctele de vedere. Elevii au mai fost conduși să înțeleagă că substanțele străine micșorează temperatura de topire a metalului și prin aceasta a fost justificată teoretic temperatura de topire de aproximativ 180° a aliajului cositor-plumb, față de temperaturile de topire ale metalelor respective — 232° și 328°.

La operațiunea de pregătire a ciocanului de lipit au fost folosite cunoștințele elevilor referitoare la aderența aliajului cositor-plumb de cupru, numai în condițiile cînd cuprul are suprafețele exterioare foarte curate. Rezultă de aci necesitatea ca în primul rînd de pe vîrful ciocanului de lipit să fie înlăturați oxizii, operațiune ce se realizează mecanic prin pilire, iar în al doilea rînd, trebuie să se ia anumite măsuri pentru ca în timpul procesului de lipire să se evite oxidarea suprafețelor respective și aceasta se realizează prin folosirea fluxurilor.

Pe baza cunoștințelor referitoare la legătura ce există între acumularea de

căldură, masa corpurilor și mărimea suprafețelor în contact cu sursa de căldură, elevii au înțeles că ciocanul se încălzește cu atît mai repede, cu cît suprafața în contact cu sursa de căldură a acestuia este mai mare.

Se mai poate arăta că în cadrul orelor de activități practice se folosesc și alte cunoștințe teoretice ale elevilor: cunoștințe de aritmetică, de geometrie, de fizică sau de chimie etc. Acestea se folosesc de cele mai multe ori fără să fie prevăzute în planul de lecție — ca o urmare firească a rezolvării unor probleme practice ce se ivesc în timpul desfășurării activității zilnice, cum ar fi: împărțirea materialului fără pierderi, calculul greutății unor piese etc.

★

Activitatea practică, alături de celelalte discipline, contribuie la pregătirea multilaterală a tineretului patriei noastre.

NICOLAE CHESLEREAN
profesor de lucrări practice — Liceul nr. 36 — București

O DEZBATERE UTILĂ DESPRE ORGANIZAREA CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE

În stilul de muncă al Institutului de științe pedagogice prinde rădăcini tot mai adînci tradiția bună a unor manifestări colective, care prilejuiesc utile confruntări de idei, dezbateri vii, cu întreg efectivul de cercetători, pe probleme de bază ale muncii științifice. Tot mai frecvente, în ultima vreme, manifestările de acest fel aduc un suflu nou, un surplus de profunzime în abordarea problemelor, distingîndu-se prin caracterul constructiv al dezbaterilor și prin ancorarea lor mai fermă în realitățile activității concrete de cercetare. Aceasta, evident, pentru că ele fertilizează o importantă și deosebit de actuală indicație a partidului privind stimularea desfășurării în cercurile științifice (și nu numai în cadrul acestora) a unor largi dezbateri și confruntări de opinii, animate de spirit constructiv, ca mijloc eficient de activizare a gîndirii teoretice — îndeosebi a originalității ei —, de ridicare a nivelului calitativ al muncii și creației științifice.

S-ar putea aminti, în această privință, ca interesantă și utilă, informarea ținută nu demult în legătură cu activitatea Institutului de educație al U.N.E.S.C.O cu sediul la Hamburg (expunerile au fost făcute de tovarășii *T. Truțer* și *V. Iliescu*, din Secția „Bazele generale ale pedagogiei"), răspunzînd unei preocupări actuale a lucrătorilor Institutului de științe pedagogice de a fi la curent cu stadiul și problemele cercetărilor pedagogice pe plan mondial.

Recent, s-a desfășurat în cadrul Institutului o însuflețită dezbatere privind aspectele principale ale orientării, planificării și organizării cercetării științifice. Necesitatea acestei dezbateri este pe deplin justificată, dacă avem în vedere rolul însemnat rezervat de către partid, în etapa actuală, cercetării științifice chemate să participe tot mai activ la rezolvarea problemelor construcției socialiste și, în cazul nostru, la perfecționarea școlii și învățămîntului, a activității educative în ansamblul ei, în lumina exigențelor înalte ale societății noastre socialiste. Se înțelege că aceasta implică o continuă perfecționare și ridicare a nivelului calitativ al muncii de cercetare științifică, sporirea eficienței sale, planificarea și organizarea ei judicioasă.

Punctul de plecare în dezbaterea problemei l-a constituit materialul elaborat de un grup de cercetători — *Emilia*

Constantinescu, Dinu Constantin, Mihai Ghivirigă —, sub îndrumarea științifică a tovarășului *Vasile Bunescu*, directorul adjunct al institutului. În materialul prezentat s-au înfățișat cîteva probleme mai importante de a căror rezolvare ține găsirea unor formule optime de *organizare a muncii de cercetare*, în general, și de elaborare a *referatului științific*, în special. Materialul a oferit un cadru larg de confruntare a unor puncte de vedere privind problemele teoretice și practice ale orientării și organizării cercetărilor, stimulînd o vie participare a cercetătorilor la discuții.

Discuții ample s-au purtat în jurul problemei privind *planificarea* muncii de cercetare, subliniindu-se necesitatea unei planificări judicioase. A reieșit clar faptul că unui cercetător i se cere să aibă o orientare clară, un punct de vedere teoretic propriu, limpede formulat, urmărind anumite obiective și, totodată, dispunînd de un arsenal de mijloace adecvate etc. Faptul că orice cercetare este proiectată pentru un timp mai îndelungat i-a îndreptățit pe unii vorbitori *(Aculin Cazacu* ș.a.) să manifeste îndoială în privința posibilității de a merge pînă la „amănunt" în planificare. A planifica riguros *(Petre Pufan)* a fost considerat imperativul cel mai potrivit, menționîndu-se însă caracterul orientativ al planificării și necesitatea prevenirii formalismului, a situației în care am putea deveni robi ai unor planuri rigide, imuabile. De fapt, acordul opiniilor în ceea ce privește planificarea a fost în întregime restabilit, în urma elucidării raportului dintre referatul științific și planul de cercetare *(Vasile Bunescu)*. Primul, e un plan de idei, „strategic"; el se alcătuiește la început, atunci cînd se pornește o cercetare nouă. Cel de-al doilea, planul de cercetare, vine să concretizeze, să amănunțească „prognoza" implicată în referatul științific, chiar s-o corecteze, reducînd într-o măsură considerabilă rolul factorilor aleatori; acesta e un plan „tactic", organizatoric, alcătuit pe etape ale cercetării, este un plan detaliat.

Un alt punct discutat s-a referit la *alegerea temei, a problemei de cercetat* și, în strînsă legătură cu aceasta, la *determinarea caracterului fundamental sau aplicativ al cercetării*. Rigurozitatea în planificare începe chiar cu alegerea temei. De unde izvorăște ideea de a cerceta o anumită temă? S-a subliniat, în această privință, *(Petre Pufan, Emilia Constantinescu, Eugen Novicicov)* că nu se poate da decît un răspuns complex la această întrebare. Trebuie luate în considerație, în primul rînd, necesitatea de a perfecționa practica pedagogică, dar și dificultățile, scăderile întîlnite, limitele care se pot constata la un moment dat. Este utilă examinarea propriei experiențe pedagogice, dar și a altora, îndeosebi a cadrelor didactice, inclusiv a aceleia consemnate în literatura pedagogică de specialitate. Uneori, plecăm de la experiența acumulată în alte domenii, în alte științe, mai mult sau mai puțin învecinate (de exemplu, psihologia, cibernetica etc.). Este însă necesar, de fiecare dată, să vedem clar care este situația și ce putem aduce inedit în soluționarea problemelor. În legătură cu alegerea temei, s-a subliniat necesitatea de a o justifica în mod aprofundat *(T. Truțer)*, de a clarifica scopul cercetării, finalitatea ei. De aici, s-a ivit necesitatea precizării cîtorva criterii de bază în alegerea temelor de cercetare, în motivarea lor. Institutul nostru, avînd o capacitate de cuprindere limitată de numărul și de specialitatea cadrelor, nu poate lua în studiu, simultan, decît un volum restrîns de probleme, din multitudinea celor care se cer rezolvate. Tocmai de aceea planificarea nu trebuie privită ca o operație prea ușoară, ea implică o muncă migăloasă, de triere, de selectare a problemelor, în ordinea importanței și a urgenței

tor. Aceasta înseamnă o orientare fermă spre problemele de bază ale școlii și pedagogiei românești, spre problemele de cea mai mare actualitate — izvorînd din necesități anume ale practicii pedagogice, fiind mai puțin abordate sau în mod necorespunzător față de exigențele noi, prezentînd o seamă de resurse noi, nesesizate și, deci, insuficient valorificate etc. Aceasta presupune o amplă documentare prealabilă asupra problemei și o evaluare realistă a efectelor pedagogice prezumate.

În strînsă legătură cu motivarea temei se pune și problema caracterului cercetării : *cercetare aplicativă sau cercetare fundamentală ?* Pentru domeniul nostru, pedagogic, din dezbateri a reieșit că nu se poate pune problema în mod tranșant. Domeniului nostru îi este proprie cercetarea aplicativă, fiind nemijlocit legată de eficiența în activitatea de învățămînt și educație. Dar, cercetarea științifică trebuie să îndeplinească, în această privință, un rol de avangardă, să servească drept stimul și model de perfecționare a practicii pedagogice. De aceea, eficiența cercetării pedagogice nici nu poate fi tratată unilateral, numai sub aspectul îmbunătățirii activității școlare, al perfecționării practicii pedagogice. În procesul cercetării cu caracter aplicativ este inerent să se ajungă la necesitatea aprofundării unor probleme care țin de cercetarea fundamentală. Pedagogia este, cum s-a subliniat *(V. Bunescu)*, o știință normativă ; dar, pentru aceasta, ea trebuie să fie și explicativă, fiind inacceptabilă situația de a prelua și prelucra concluziile din alte științe, pentru a norma. Menținerea în limitele empirismului și ale abordării îngust practiciste a investigației pedagogice privează cercetarea de atributele proprii științei. De aici, necesitatea de a ridica cercetarea pedagogică spre elaborări teoretice, care să îmbogățească și să generalizeze faptele pedagogice, în vederea dezvoltării teoriilor pedagogice generale. Soluția e așadar aceea a unor cercetări complexe, aplicativ-fundamentale, mai precis, așa cum s-a indicat la Congresul al IX-lea al P.C.R., este necesară îmbinarea armonioasă a acestor două laturi ale cercetării științifice, echilibrarea și dozarea lor judicioasă. Fiind ilustrată prin cîteva dintre cercetările actuale ale institutului, această armonioasă îmbinare de sarcini fundamentale și aplicative a devenit și mai evidentă. De pildă, cercetarea cu caracter fundamental privind conceptul de cultură generală constituie și un sprijin imediat în perfecționarea activității pedagogice, are infinite aplicații în practica pedagogică. De asemenea, o cercetare aplicativă, cum este aceea privind ameliorarea predării fizicii în școală, adîncește totodată aspecte teoretice de mare actualitate privind conceptul de model și de modelare în învățare.

Pe tot parcursul dezbaterii, a revenit adesea în cuvîntul participanților ideea accentului deosebit ce se cuvine să fie pus pe aprofundarea cunoașterii stadiului de cercetare a problemelor spre care ne-am îndreptat atenția. Aceasta implică, cum s-a arătat, o explorare atentă a unui vast material informativ, bibliografic, relativ la stadiul problemei atît pe plan național, cît și pe plan mondial, fără a neglija nici istoria dezvoltării teoriilor pedagogice generale *(T. Truțer)*. Evident însă, pentru a fi la nivel contemporan nu este posibil să se parcurgă toate lucrările care apar. A fost pusă de aceea, foarte accentuat, cerința selectării atente a ceea ce este mai valoros *(P. Bărbulescu)*, căci altfel există, realmente, primejdia de a ne îneca în informație, de a rămîne la cadrul ei și de a minimaliza posibilitățile unei contribuții originale. Or, în domeniul nostru, al pedagogiei, nu poate fi vorba de a renunța la creația originală. În acest domeniu nu se pot achiziționa „licențe". Dezvoltarea

școlii, a învățămîntului, a activității educative nu poate să se facă decît pe baza cercetării științifice proprii, desigur la nivelul celor mai înalte exigențe moderne. Studiul bibliografic trebuie să constituie o confruntare cu alte opinii, cu alte modalități de rezolvare a problemelor pedagogice, stimulînd astfel spiritul de căutare permanentă, de creație originală și spiritul critic, dînd cercetătorilor un orizont mai larg, multilateral, făcîndu-i mai receptivi la nou. Este de semnalat în această privință apelul prof. *G. Zapan* adresat cercetătorilor de a promova mai ferm îndrăzneala și inițiativa creatoare pentru soluționarea în chip original, a unor probleme fundamentale ale științei pedagogice și a problemelor pe care le ridică aplicarea tot mai largă a științei în activitatea școlară. Poate că e mai bine, spunea vorbitorul, ca înainte chiar de a trece la informarea bibliografică să ne precizăm, cu mult curaj, punctele noastre de vedere; referatul științific ar putea în unele cazuri să fie chiar o primă formă a lucrării însăși. În tot cazul, așa cum au subliniat și alți vorbitori, este absolut necesar ca, studiind cu atenție ce gîndesc alții, să continuăm să gîndim noi, să dovedim inițiativă, să nu ne lăsăm copleșiți de bogăția materialului informativ.

Partea cea mai animată a dezbaterii a fost aceea privind problema *elaborării ipotezei*. Se poate spune, desigur, că în cercetarea pedagogică elaborarea ipotezei are un anumit specific. Cercetarea pedagogică desfășurîndu-se, în genere, în condiții naturale, cu material uman, este evident că măsurile experimentale ce se propun nu pot depăși o doză minimă de risc. Aici, cum au subliniat numeroși vorbitori, „rebutul" nu este admis. Înseamnă că și ipotezele trebuie în așa fel elaborate, încît să se prevină posibilitatea de a se ajunge la efecte contrarii, la rezultate sub nivelul celor obișnuite, de la care pornim. De aici. cîțiva participanți la dezbatere au ajuns să pună sub semnul îndoielii faptul că ipotezele în cercetarea pedagogică sînt cu adevărat ipoteze, deîndată ce sîntem așa de „siguri" că ele vor fi confirmate și că deci nu pot fi și infirmate. Dar, în primul rînd, o infirmare a ipotezei nu trebuie să însemne neapărat un rezultat sub normal; asta ar însemna că ipoteza a fost rău întemeiată, de la bun început. Cum sublinia însă tovarășul *V. Bunescu*, unii sceptici, pe baza unui „raționament simplist", ajung lesne să-și pună problema că deîndată ce ne propunem soluții care să nu poată duce eventual și la efecte negative, ipoteza își pierde în oarecare măsură sensul. Ipoteza este, evident, întotdeauna o cale posibilă de rezolvare a unor probleme, implicînd și un anumit grad de incertitudine, chiar un anumit risc. Este, de asemenea, evident că nu vom aborda în cercetare probleme a căror soluționare există deja. E vorba însă de a alege calea posibilă de rezolvare cu mai mulți sorți de izbîndă, iar măsurile experimentale, de verificare, este necesar să fie de așa natură, încît să nu aducă prejudicii. Ipoteza va veni să propună un anume tip de factori, care să grăbească evoluția fenomenului pedagogic, *în sensul tendințiorărilor sale obiective*, reflectînd deci, tendințele legice ale fenomenului. În felul acesta, sigur că riscurile vor fi minime.

Participanții la dezbatere au tras de aici un prețios învățămînt privind efortul deosebit care trebuie afectat perioadei inițiale a oricărei cercetări, atunci cînd se elaborează ipotezele de lucru. Numeroși cercetători au relevat în acest sens că soluția unei rezolvări optime a acestei probleme stă în locul și importanța care se acordă etapei preliminare, de pregătire a cercetării științifice, aceasta implicînd o seamă de încercări, confruntări, lămuriri, sondaje de teren etc. Fiind o etapă primară de studiu complex — filozofic, psihopedagogic, sociologic etc. —

pentru a putea surprinde acea tendință obiectivă, legică, amintită mai sus, a realității pedagogice care ne preocupă, au fost abordate și multe alte aspecte legate de elaborarea ipotezei în cercetarea pedagogică, de exemplu, problema raportului dintre ipoteză și obiectivele de cercetare (*E. Constantinescu, A. Cazacu, E. Novicicov* ș.a.), problema stabilirii riguroase a criteriilor de verificare a ipotezei (*C. Marinescu ș.a.*).

Un loc important au ocupat în dezbateri și *aspectele metodologice* ale cercetării pedagogice, impunîndu-se punctul de vedere după care organizarea riguroasă a unei cercetări, elaborarea referatului științific, implică și precizarea aspectelor metodologice, stabilirea principalelor căi de investigare a fenomenului pedagogic, a modalităților de desfășurare a cercetării. Este nevoie să se stabilească, chiar de la început, un punct de vedere limpede, în orice caz cadrul experimental trebuie să ne fie clar (cu alte cuvinte, *ce* experimentăm?). În fond, fiecare cercetare trebuie să însemne și o preocupare specială pentru elaborarea unor instrumente de investigare mereu mai perfecționate. Dar, cum spunea tovarășul *P. Bărbulescu*, șeful secției „Educație", căutarea căilor utile, eficiente, a modalităților de investigație obiectivă, în lumina exigențelor metodologiei generale a științelor, — dialectica materialistă —, se împiedică în unele cazuri de o anume sclerozare care se manifestă în domeniul metodelor de cercetare. Metodele clasice, în raport cu complexitatea fenomenelor cercetate — spunea vorbitorul — încep să ne apară tot mai strîmte, poate nu într-atît acelea de investigare, dar în mare măsură acelea de prelucrare a rezultatelor, de interpretare a lor. Desigur, se impune ca distincția de „modern" să-și pună negreșit pecetea în acest domeniu. Rezolvarea stă, în primul rînd, în modernizarea condițiilor, a frontului de lucru, a laboratorului de cercetare. În același timp, însă, cum au arătat numeroși vorbitori (*G. Zapan, I. Popescu-Teiușan, E. Novicicov* ș.a.) este nevoie de un efort suplimentar de ridicare a competenței profesionale, dintr-un punct de vedere mai modern. Inițiativele n-au lipsit în acest domeniu: anul trecut, bunăoară, numeroși cercetători au frecventat un seminar de metodologie a cercetării științifice în pedagogie, precum și un seminar de matematici superioare. Acesta poate fi însă considerat doar un început bun. Între altele, s-a propus inițierea unui seminar de statistică matematică cu aplicații la domeniul pedagogiei etc.

În sfîrșit, numeroși vorbitori au insistat asupra problemelor *valorificării rezultatelor cercetării pedagogice*. Pornind să-și organizeze munca de cercetare științifică în perspectiva cîtorva ani, cercetătorul își pune și problema eficienței acesteia. Nu este vorba de lucrările care se tipăresc la sfîrșitul unei cercetări sau de studiile care valorifică pe parcurs rezultate parțiale, ci, în primul rînd, de măsura în care rezultatele din cercetare devin un bun al practicii pedagogice. Eficiența unei cercetări este de regulă evaluată în trei momente mai importante: mai întîi, atunci cînd se pornește o cercetare, cînd motivăm necesitatea și utilitatea acesteia, încercînd să demonstrăm eficiența ei ipotetică; apoi, la sfîrșitul cercetării, putem vorbi de o eficiență „potențială" evaluată în justificările pe care le facem în legătură cu aplicarea viitoare în practica pedagogică a rezultatelor obținute; în sfîrșit, avem de-a face cu o eficiență „efectivă", prin aplicarea sau prin generalizarea rezultatelor cercetării științifice. Desigur, organizînd riguros cercetările pe care le avem în față, examinînd cu competență toate aspectele și toate implicațiile care decurg din aplicarea în practica școlară sau în activitatea educativă, în genere, a rezultatelor obținute în procesul cercetării ști-

ințifice, facem în fond un pas hotărîtor spre țelul unei eficiențe depline, foarte apropiate de cea „potențială", antecalculată.

Această dezbatere a pus în lumină multe probleme legate de organizarea superioară a muncii de cercetare științifică, a adus utile clarificări, soluții actuale. Ea a constituit mai ales un convingător îndemn ca această admirabilă metodă a schimbului constructiv de opinii să devină o componentă obișnuită a stilului nostru de muncă. S-au stabilit și cîteva din problemele pe care colectivul de cercetători ai Institutului de științe pedagogice ar dori să le dezbată în perspectiva apropiată: ipoteza și specificul elaborării ei în cercetarea pedagogică; fundamental și aplicativ în cercetările actuale ale Institutului; despre model ca instrument de cercetare și de investigare și despre metodele de cercetare în domeniul științelor sociale; despre metodele de interpretare etc.

VIRGIL CARABA
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

DE PESTE HOTARE

O NOUĂ PROGRAMĂ A MUNCII EDUCATIVE ELABORATĂ DE PEDAGOGII SOVIETICI

Formarea omului nou, care îmbină armonios bogăția spirituală, puritatea morală și perfecțiunea fizică este una din sarcinile foarte importante ale construirii societății comuniste în U.R.S.S. Pedagogii sovietici muncesc cu perseverență, contribuind din plin la realizarea cît mai eficientă a acestei sarcini generale a întregului popor.

Răspunzînd cerințelor vieții, pedagogii din Uniunea Sovietică lucrează aproape de zece ani la elaborarea și la perfecționarea programei de educație, programă ce urmărește să asigure ridicarea continuă a calității muncii educative cu elevii, să-i pregătească cu succes pentru viață și muncă în condițiile societății comuniste.

Munca de elaborare a programei de educație a fost condiționată de necesitatea sistematizării și a sintetizării celei mai bune experiențe a muncii educative din școlile sovietice. Autorii *Programei* au urmărit să concretizeze cu ajutorul ei scopul și sarcinile generale ale educației comuniste, ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, să stimuleze activitatea profesorilor pentru dezvoltarea multilaterală a elevilor, să înarmeze pe pedagogi cu un arsenal cît mai complet al formelor de activitate cu elevii aplicate în practică, al formelor și metodelor muncii educative cu ei, în sfîrșit, să contribuie la stabilirea unității influențelor educative asupra tinerei generații din partea școlii, a familiei și a opiniei publice.

Materialele pentru programa muncii educative publicate în 1957 și *Proiectul programei muncii educative* publicat în 1958 au fost întîmpinate cu un deosebit interes și au fost aprobate de opinia publică pedagogică din Uniunea Sovietică și de peste graniță, interes care a servit ca îmbold pentru autori să continue munca de perfecționare a programei de educație.

În anul 1960, *Programa orientativă a muncii educative* [1] a apărut în două ediții, cu un tiraj total de 440 000 de exemplare și a fost verificată pe larg în școlile din Uniunea Sovietică. De asemenea, în anul 1961 au fost publicate trei metodici[2], care urmăreau să ajute pe profe-

---

[1] *Programa orientativă a muncii educative*, ediția a II-a, Editura Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R., Moscova, 1960.

[2] *Munca educativă cu elevii din clasele I—IV*, Editura Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R., Moscova, 1961 ; *Munca educativă cu elevii din clasele V—VII*, Editura Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R., Moscova, 1961 ; *Munca educativă cu elevii din clasele IX—XI*, Editura Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R., Moscova, 1961.

sori și pe diriginți în aplicarea programei muncii educative.

Experiența în munca orientată după programă a multor școli, cadre didactice și diriginți a subliniat rolul ei pozitiv în perfecționarea continuă a procesului educației comuniste a tinerei generații. În urma aplicării *Programei* procesul instructiv-educativ a devenit mai organizat, munca educativă cu elevii a devenit mai concretă, mai variată, programa asigurînd succesiunea între diferite etape de instruire și de asemenea dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. Dacă pînă la aplicarea *Programei* profesorii au planificat în special „acțiuni educative" plecînd cîteodată numai de la gusturile lor personale, de la interese și posibilități, în urma activității după *Programă* în centrul atenției pedagogului au fost elevii, problemele urgente ale formării personalității lor. În scopul educației, profesorii au început să folosească mai mult activitatea practică variată a elevilor, nelimitîndu-se la discuții moralizatoare, au început mai activ să antreneze în munca educativă și pe alți profesori, părinți, reprezentanți ai organizațiilor obștești, să folosească mai eficient activitatea organizațiilor de pionieri și tineret. Activitatea după *Programă* a contribuit la ridicarea simțitoare a calificării — în domeniul educației — a cadrelor didactice, a diriginților, a directorilor de școli, a îndemnat pe mulți pedagogi la căutări creatoare.

Totodată, verificarea în masă a *Programei* de educație a elevilor în școlile din țară a scos la iveală unele lipsuri și a arătat căile pentru perfecționarea ei ulterioară.

Necesitatea elaborării unei programe noi de educație a fost dictată, de asemenea, de importante evenimente social-politice din ultimii ani, de dezvoltarea continuă a teoriei și a practicii educației comuniste.

În prezent, a apărut varianta nouă a *Programei de educație a elevilor*, pregătită de un colectiv de cercetători ai Sectorului de educație din Institutul de teoria și istoria pedagogiei de pe lîngă Academia de științe pedagogice din R.S.F.S.R.

Programa nouă de educație a fost elaborată ținîndu-se seama de experiența pozitivă acumulată în procesul muncii după *programele anterioare*, însă ea se deosebește esențial de ele.

Spre deosebire de variantele anterioare, care se intitulau *Programele muncii educative*, varianta nouă se numește *Programa educației*. Prin aceasta se subliniază sfera mai largă a aplicării programei, nelimitată la munca strict educativă, destinația ei de a cuprinde tot procesul de formare a personalității elevilor.

Conținutul programei noi — ca și al programelor anterioare de educație — este determinat de sarcinile pregătirii tinerei generații pentru viață și muncă în societatea comunistă, de sarcinile dezvoltării multilaterale a personalității elevului într-un proces unic al educației intelectuale, morale, prin muncă, al educației estetice și fizice. Autorii programei au plecat de la principiul că formarea omului nou se produce în urma participării active la construirea comunismului, în procesul dezvoltării inițiativelor comuniste în viața economică și socială, sub influența întregului sistem al activității educative a partidului, a statului și a organizațiilor obștești. De aceea, programa educației prevede, în forme accesibile copiilor, legătura organică a procesului instructiv-educativ realizat în școală cu practica construcției comuniste.

Baza științifico-pedagogică a *Programei educației* o constituie principiul pedagogiei sovietice despre educația elevilor prin organizarea dirijată a întregii lor vieți și activități, prin crearea con-

diţiilor pentru educarea personalităţii armonios dezvoltate.

La elaborarea conţinutului programei, autorii au respectat condiţii foarte importante ca sistematizarea, consecvenţa, concentrismul, în formarea la elevi, în cursul anilor de instruire în şcoala medie, a calităţilor necesare omului nou (ţinînd seama de posibilităţile de vîrstă) şi de varietatea activităţii elevilor, care contribuie la formarea acestor calităţi, folosind diferite forme şi metode de organizare a ei.

Ca şi variantele anterioare, programa nouă de educaţie este orientativă, adică presupune nu o atitudine şablon în aplicarea ei, ci o atitudine creatoare, care să stimuleze iniţiativa raţională a acelora care o aplică.

Programa orientativă de educaţie a elevilor se compune din nota explicativă şi trei capitole: I. Ce anume trebuie să se formeze la elevii din clasele I—X; II. Formele orientative ale activităţilor care contribuie la formarea personalităţii elevului în colectivul clasei; III. Formele orientative ale activităţilor colectivului din şcoală care contribuie la formarea personalităţii elevului. Apoi, urmează o listă bibliografică în problemele generale de educaţie, precum şi cu privire la *Programa de educaţie a elevilor* şi la aplicarea ei.

În nota explicativă introductivă sînt prezentate sarcinile şi principiile de educaţie, scopul şi structura programei, particularităţile aplicării ei în diferite condiţii ale instruirii şi educaţiei, ale organizării, planificarea muncii educative şi evidenţa rezultatelor ei.

În această notă explicativă sînt formulate următoarele principii importante ale educaţiei comuniste:

— educaţia multilaterală, armonioasă a personalităţii elevilor în procesul unic al instruirii şi educaţiei, legătura educaţiei cu viaţa, cu practica construcţiei comuniste;

— ideologia comunistă, dirijarea şi orientarea social-politică a procesului de educaţie;

— educaţia prin muncă, formarea nevoii de activitate utilă pentru societate, *năzuinţa de a trăi şi de a munci în stil comunist*;

— educaţia în colectiv şi prin colectiv, în spiritul prieteniei şi al tovărăşiei;

— evidenţa particularităţilor de vîrstă şi individuale ale elevilor, ale intereselor lor, ale aptitudinilor şi talentelor lor;

— respectul pentru personalitatea copilului şi exigenţa faţă de el, sprijinirea pe laturile pozitive din comportarea lui;

— îmbinarea conducerii elevilor cu dezvoltarea independenţei lor, a spiritului activ şi a iniţiativei;

— continuitatea, succesiunea şi consecvenţa procesului de educaţie a preşcolarilor, a elevilor mici, de vîrstă şcolară *mijlocie şi mare*;

— unitatea influenţei asupra elevilor a tuturor educatorilor şi a mijloacelor de educaţie.

Primul capitol al *Programei educaţiei* răspunde la întrebarea: ce calităţi trebuie să fie formate la elevii din clasele I—X? Sînt prezentate şi *sarcinile* educaţiei tinerei generaţii. În scopul asigurării dezvoltării multilaterale a elevilor, potrivit cu principalele aspecte ale procesului unic al educaţiei comuniste, aceste sarcini sînt repartizate pe următoarele şase grupe:

1. Bazele concepţiei comuniste despre lume; maturitatea ideologică şi activitatea social-politică.

2. Atitudinea conştientă faţă de învăţătură. Perfecţionarea muncii intelectuale.

3. Atitudinea comunistă faţă de muncă, faţă de activitatea social-utilă şi de bunul obştesc.

4. Morala comunistă. Hotărîrea de a îndeplini regulile de convieţuire socialistă.

5. Bazele culturii estetice.

6. Bazele culturii fizice.

În cadrul fiecăreia din aceste șase grupe sînt formulate mai întîi sarcinile finale corespunzătoare, în forma generală, care trebuie să fie realizate la absolvirea școlii medii de către elevi. Apoi, separat, sînt indicate sarcinile concrete, care decurg din cele generale, aplicate la particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasele I—II, III—IV, V—VI, VII—VIII, IX—X (numărul acestor sarcini corespunde numărului sarcinilor generale). O atare concretizare a problemelor de educație dă posibilitate profesorului „să proiecteze" personalitatea elevului, să traseze calea formării calităților lui, să asigure concentrismul în educație. (Trebuie să observăm că concretizarea în viitor a problemelor de educație — pe ani de studiu — probabil că practic este irealizabilă, întrucît, în fond, nu există posibilitatea să se urmărească în cursul unui an schimbarea caracterelor calităților personalității formate la elevi; pe de altă parte, nivelul de educație, chiar la elevii din aceeași clasă, de obicei nu este același, ceea ce îngreuiază concretizarea sarcinilor educației în limitele unui an de studiu.)

Ca exemplu de concretizare a problemelor educative din *Programa educației* se poate cita o parte din textul uneia din cele șase grupe:

Atitudinea conștientă față de învățătură, față de învățămîntul general și politehnic, perfecționarea muncii intelectuale presupun:

— înțelegerea rolului învățămîntului general și politehnic în viața și în munca constructorilor comunismului;

— curiozitatea, interesul pentru cunoștințe;

— activitatea și perseverența, independența în învățătură;

— stăruința și răspunderea;

— năzuința spre dezvoltarea aptitudinilor de cunoaștere și însușirea cultivării muncii intelectuale;

— năzuința și pregătirea pentru aplicarea practică a cunoștințelor și a priceperilor;

— atitudinea intolerabilă față de lene și de nerespectarea disciplinei școlare.

Clasele I—II

Primele reprezentări despre necesitatea cunoștințelor pentru viața și munca oamenilor.

Interesul pentru învățătură, dorința de a afla lucruri noi, de a explica pe cele neînțelese.

Dorința de a face singur temele pentru acasă.

Atitudinea plină de grijă față de învățătură, atenția, răbdarea, puterea de observație.

Priceperea de a învăța, de a învăța pe de rost, de a executa întocmai temele și indicațiile profesorului, de a răspunde corect.

Aptitudinea de a aplica cunoștințele și priceperile în diferite activități și jocuri.

Atitudinea negativă față de nerespectarea normelor școlare.

Clasele III—IV

Înțelegerea rolului cunoștințelor în viața și munca constructorilor comunismului. Interesul față de obiectele de studiu. Dorința de a afla noul din observații, experiențe, cărți și din discuții cu adulții.

Atitudinea conștiincioasă și sîrguincioasă față de învățătură.

Obișnuința de a fi atent. Priceperea de a reține corect și conștient, de a însuși corect exprimarea orală și scrisă.

Spiritul de independență în îndeplinirea temelor pentru acasă.

Aptitudinea de a aplica cunoștințele și priceperile în diferite activități, în jocuri și în muncă.

Atitudinea negativă față de nerespectarea obligațiilor elevului.

În continuare, în *Programă* urmează sarcinile educației în clasele V—VI, apoi în clasele VII—VIII și în sfîrșit în clasele IX—X.

În felul acesta, în comparație cu variantele anterioare, primul capitol al programei de educație este schimbat total. Spre deosebire de programele anterioare, acum grupele sînt mai logic separate, după care sînt repartizate sarcinile educative, potrivit cu aspectele de bază ale educației. (Separarea problemelor de educație de problema atitudinii conștiente față de învățătură într-o grupă de sine stătătoare se explică prin aceea că în condițiile școlii aceste sarcini au o importanță deosebită și actuală.) În programa nouă sînt indicate sarcini generale educative și problemele concrete corespunzătoare pentru fiecare două clase învecinate, pe cînd în programa precedentă au fost date probleme numai pe etape de instruire.

Trebuie subliniat faptul că toate sarcinile, în programa nouă de educație, sînt formulate ținîndu-se seama de cerințele Programului P.C.U.S., de principiile morale ale Codului moral al constructorului comunismului.

Primul capitol al programei de educație ajută cadrelor didactice să fixeze sarcini concrete (pentru anul școlar, pentru jumătate de an, pentru un pătrar) pentru toate laturile educației, ținînd seama de nivelul real de educație al elevilor, de evenimentele actuale mai importante, de condițiile și posibilitățile locale. Deci, acest capitol permite să se determine conținutul procesului educativ potrivit cu scopul educației omului nou.

În al doilea capitol al *Programei de educație* se recomandă forme orientative de activități, care pot contribui la formarea calităților personalității elevului indicate în primul capitol. Aceste forme de activitate sînt date pentru fiecare clasă separat, începînd cu prima și terminînd cu a zecea. În cadrul fiecărei clase ele sînt împărțite în următoarele șase grupe:

— Cunoașterea vieții social-politice și participarea la ea.

— Îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor, însușirea perfecționării muncii intelectuale.

— Munca social-utilă, grija pentru binele obștesc. Autoservirea.

— Însușirea normelor moralei comuniste și îndeplinirea regulelor de comportare în societate.

— Ridicarea nivelului pregătirii estetice. Creația artistică.

— Activitățile de cultură fizică și sport. Turismul. Jocurile dinamice.

O atare repartizare nu este întîmplătoare: ea corespunde repartizării sarcinilor educative pe cele șase grupe arătate în primul capitol. Autorii *Programei* au înțeles, desigur, că această rezolvare este condiționată în mare măsură și că orice formă de activitate, în principiu, poate contribui cu succes la realizarea celor mai variate probleme de educație, la realizarea multor și diferitelor probleme concomitent. Dar, o asemenea repartiție, fără îndoială, ușurează mult folosirea *Programei*, ajută fără greutate deosebită să se aleagă formele de activitate cele mai potrivite pentru realizarea sarcinilor propuse.

Al doilea capitol al *Programei* conține o enumerare destul de completă a formelor de activitate — verificate ca bune în practică — a formelor și metodelor avansate ale muncii educative. Un loc deosebit se acordă diferitelor căi și forme care să asigure legătura educației cu viața, cu practica construcției comuniste — ca, de pildă, participarea elevilor la munca de folos obștesc, la activitatea socială a adulților etc. În capitol sînt prezentate pe larg forme avansate de lucru care au apărut în ultimul timp, de pildă activitatea „în zona de acțiune pio-

nierească", prietenia cu colectivele de muncă comunistă, cu şcoli politice comsomoliste şi altele.

În *Programă* se subliniază că alegerea formelor de activităţi din numărul celor recomandate în capitolul al doilea cere în mod deosebit o atitudine creatoare din partea cadrelor didactice. Este important ca, potrivit cu sarcinile curente de educaţie a colectivului de elevi, să alegem minimum de forme de lucru care să corespundă scopului dezvoltării multilaterale şi intereselor elevilor şi să fie, pentru situaţia respectivă, cele mai eficiente din punct de vedere educativ. Recomandările din capitolul al doilea al *Programei* nu exclud aplicarea de către profesor a altor forme raţionale ale muncii educative, neindicate în *Programă*. Este puţin probabil că o strictă reglementare în această direcţie ar fi potrivită, întrucît este evidentă imposibilitatea de a se prevedea din timp toată bogăţia situaţiilor posibile în procesul educaţiei celor mai diferite colective de elevi şi al fiecărui elev în parte.

Noua *Programă de educaţie* are şi un al treilea capitol, special, în care se recomandă forme orientative de activitate a colectivului şcolar. (În variantele anterioare nu există un asemenea capitol.) Formele de activitate prevăzute în capitolul al treilea sînt repartizate pe zece grupe. În afară de cele şase rubrici, asemănătoare acelora care există în capitolul al II-lea, mai există aici şi :

— Formarea organelor de conducere a colectivului de elevi pe şcoală.

— Organizarea întrecerii socialiste. Colaborarea cu colectivele din alte şcoli, cu instituţii extraşcolare, întreprinderi, colhozuri.

— Activitatea colectivului de elevi în timpul verii.

— Serbări tradiţionale, comemorări.

Prezenţa în *Programă* a unui al treilea capitol permite conducătorilor de şcoli şi profesorilor să folosească mai eficient activitatea colectivului şcolii în interesul formării personalităţii fiecărui elev.

Programa orientativă de educaţie a elevilor din şcoala de opt ani şi medie se adresează directorilor de şcoli, cadrelor didactice, celor care conduc instruirea în producţie, diriginţilor, instructorilor superiori de pionieri, precum şi tuturor celor care lucrează în şcoala-internat, în şcolile cu ziua prelungită, în internate pe lîngă şcoli, în case de copii, în instituţii extraşcolare şi în alte instituţii educative. Programa poate fi folosită şi de lucrătorii din şcolile serale (în schimburi şi sezoniere). Cunoaşterea programei va fi de folos şi părinţilor elevilor şi organizaţiilor obşteşti care participă la educaţia copiilor de vîrstă şcolară.

Autorii noii variante a *Programei de educaţie* îşi dau seama că elaborarea unui asemenea document este o acţiune serioasă şi complexă. Proiectul publicat necesită o verificare temeinică, care să permită determinarea căilor de perfecţionare a lui în viitor. În acest scop, s-a fixat în mod special una din regiuni, cuprinzînd aproape două mii de şcoli, în care se va aplica în acest an *Programa de educaţie* în mod organizat. O activitate orientată după *Programă* se va desfăşura şi în multe alte şcoli.

Autorii *Programei orientative de educaţie a elevilor din şcoala de opt ani şi medie* speră că ea va servi interesele creşterii în viitor a calităţii muncii de educaţie comunistă a tinerei generaţii în şcoala sovietică.

N. I. MONAHOV
Cercetător principal la Institutul de teoria şi istoria pedagogiei de pe lîngă Academia de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R.

CONGRESUL DE LA TEHERAN

Congresul mondial pentru lichidarea analfabetismului, care a avut loc recent la Teheran, a fost convocat de UNESCO. El reprezintă o etapă importantă în istoria educației, o recunoaștere a gravității pe care analfabetismul o prezintă, atît din punct de vedere uman, social și cultural cît și din punct de vedere material și economic, nu numai pe plan național, ci și pe scară mondială.

După datele statistice stabilite de UNESCO, în lume există peste 700 milioane de analfabeți, adică 2/5 din populația globului nu știe să scrie și să citească, se zbate în întunericul neștiinței și al superstițiilor, departe de lumina cărții.

Dacă la numărul enorm de mare al analfabeților adăugăm și pe cei peste 300 milioane de semianalfabeți, putem spune că în lume există astăzi un miliard de neștiutori de carte și, ceea ce este mai grav, cu toate eforturile făcute timp de zece ani, pe scară mondială, se constată că numărul absolut al analfabeților în loc să scadă a crescut cu aproape 35 de milioane.

Cît privește școlarizarea copiilor de vîrstă școlară situația este îngrijorătoare — peste 45% dintre copiii de vîrstă școlară sub 15 ani nu sînt cuprinși la cursuri, iar dintre cei cuprinși, un mare număr nu reușesc să-și termine studiile din cauza greutăților materiale și devin analfabeți. În unele state, ca Angola, Etiopia, Afganistan ș.a. numărul copiilor școlarizați reprezintă numai 27—30%, iar în Nepal și în Yemen 14—18%.

Răspîndit pe întregul glob, astăzi, cînd știința și tehnica au atins culmi nebănuite, cînd rachete și astronave brăzdează spațiile cosmice, analfabetismul vădește o profundă discrepanță între nivelul și ritmul de dezvoltare a științei și tehnicii și nivelul și ritmul de pregătire a unei părți însemnate a omenirii.

Congresul mondial pentru lichidarea analfabetismului de la Teheran este rezultatul unor acțiuni care s-au desfășurat paralel pe o perioadă de mai mulți ani — pe de o parte, eforturile depuse și rezultatele obținute în diferitele țări membre ale UNESCO, iar pe de altă parte, activitățile importante întreprinse la nivel internațional, în cadrul Organizației Națiunilor Unite.

Astfel, cu ocazia celei de-a XVI-a sesiuni din 1961, statele membre ale O.N.U., printr-o Rezoluție specială, au invitat Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură să examineze sub toate aspectele problema lichidării analfabetismului în lume.

UNESCO, răspunzînd la Apelul O.N.U., desfășoară pe scară mondială o activitate multilaterală, întreprinde numeroase studii deosebit de importante cu privire la alfabetizare, organizează dezbateri cu experți în problemele alfabetizării (pedagogi, economiști, sociologi etc.), organizează diferite congrese (Roma 1962), conferințe regionale (Abijan 1964, Alexandria 1964 și 1965) și conferințe ale comisiilor naționale pentru UNESCO (Asia, Oceania, Țările arabe) etc.

Între 20 octombrie și 20 noiembrie 1964, a avut loc la Paris Conferința generală UNESCO, la care au participat 64 de miniștri, 80 oameni de știință și 150 specialiști în probleme de educație și cultură, reprezentanți a 117 state. Cu această ocazie, la propunerea directorului general René Maheu, Conferința generală a aprobat programul mondial experimental de alfabetizare cu o durată de cinci ani (1966—1970) și înființarea unor stații pilot în 8 țări. Ea a acceptat invitația făcută de șahinșahul Iranului de a se ține la Teheran Congresul pentru lichidarea analfabetismului, cu par-

ticiparea miniștrilor educației, care să studieze :

1. Problema analfabetismului de masă, care continuă să frîneze progresul economic și social în numeroase regiuni ale lumii.

2. Planurile naționale de lichidare a analfabetismului de masă din țările unde el este încă generalizat și folosirea în comun a experienței cîștigate cu privire la elaborarea și la executarea acestor planuri.

3. Modul în care planurile menționate, urmărind lichidarea analfabetismului, pot contribui în mod mai eficace la progresul economic și social și la realizarea obiectivelor trasate de Deceniul Națiunilor Unite pentru dezvoltare.

4. Modul în care eforturile desfășurate cu succes pe plan național pot fi completate printr-o intensificată acțiune internațională.

5. Modul de a obține un ajutor mai larg al opiniei publice și în acest fel participarea activă a populației din toate statele la campania mondială de lichidare a analfabetismului.

Ca urmare a invitației făcute de directorul general al UNESCO, la Congresul de la Teheran s-au întrunit delegațiile a 87 de state membre ale UNESCO și delegațiile a 30 de organizații mondiale guvernamentale și neguvernamentale, aproape 500 de membri. Delegația țării noastre condusă de tovarășul academician Ștefan Bălan, ministrul învățămîntului, a fost alcătuită din cinci persoane.

În vederea participării la congres, delegația română a studiat documentele și publicațiile privind lichidarea analfabetismului și dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii din țara noastră, documentele și publicațiile UNESCO și ale B.I.E. privind alfabetizarea, rapoartele și recomandările diferitelor congrese care au avut loc în țara noastră, rapoartele prezentate la conferințele internaționale de către statele cu mulți neștiutori de carte, materialele și informările delegaților noștri care au participat la ședințele O.N.U., ale UNESCO, ale B.I.E etc. ce au dezbătut problemele alfabetizării și învățămîntului. Pe baza temelor stabilite de UNESCO pentru congres, au fost elaborate unele materiale care au fost aduse în dezbaterile congresului. De asemenea a fost revăzută și retipărită broșura *La suppression de l'analphabétisme dans la République Socialiste de Roumanie.*

Ședința de deschidere a congresului s-a ținut în sala mare a palatului senatului, sub președinția șahinșahului Iranului, care a rostit și discursul de deschidere. În cuvîntul său, șahinșahul a subliniat anacronismul pe care-l constituie persistența analfabetismului în lume. El s-a referit la unele discriminări pe care țările capitaliste continuă să le practice, a arătat importantele măsuri pe care țara sa le-a luat, în ultimii trei ani, cu privire la lichidarea analfabetismului și a făcut congresului unele propuneri privind finanțarea țărilor slab dezvoltate și crearea unui institut de cercetări în domeniul alfabetizării la Teheran.

Cu acest prilej, au luat cuvîntul Mohamed El Fasi, președintele comitetului executiv al UNESCO și René Maheu, director general al UNESCO, care au arătat flagelul pe care-l prezintă analfabetismul, au subliniat importanța congresului și au făcut unele recomandări în legătură cu sarcinile lui. În timpul congresului s-au primit mesaje din partea a 13 șefi de state și guverne, precum și din partea lui U Thant, secretarul general al O.N.U, a Papei Paul al VI-lea, a directorului general al Organizației Muncii și a secretariatului general al Organizației Unitatea Africană. Cu interes și simpatie deosebită a fost primit de delegați mesajul adresat congresului de către tovarășul Chivu Stoica, prese-

dintele Consiliului de Stat al Republicii Socialiste România, care a subliniat marea importanță pe care o are campania mondială de lichidare a analfabetismului.

Ca un omagiu adus țării și poporului iranian, președinte al congresului a fost ales Dr. H. Hedayati, ministrul învățămîntului din Iran — țara gazdă.

Cît privește lucrările congresului, ele s-au desfășuat în ședințe plenare și în cadrul a trei mari comisii, țara noastră avînd în fiecare comisie cîte un delegat. În cursul dezbaterilor, s-au confruntat idei și interese deosebite și s-au purtat vii discuții. Activitate deosebit de intensă în timpul congresului au desfășurat delegațiile statelor în curs de dezvoltare, problema lichidării analfabetismului și a ajutorului dinafară avînd pentru ele o mare importanță.

Discuțiile generale s-au desfășurat în cadrul a șase ședințe plenare, avînd ca temă *Analfabetismul în lume și importanța lichidării lui.* Șefii delegațiilor au făcut 86 de intervenții, fapt care dovedește marea importanță a problemelor discutate și necesitatea organizării acestui congres. În cuvîntul lor, miniștrii învățămîntului au arătat situația științei de carte din țara respectivă, au menționat sprijinul de care au nevoie sau ajutorul pe care îl pot da acțiunii de lichidare a analfabetismului și au făcut unele propuneri care să sprijine cu succes acțiunea de lichidare a analfabetismului.

Vicepreședintele Comitetului național de luptă împotriva analfabetismului din Iran a arătat, printre altele, experiența pe care a dobîndit-o țara sa încă de acum trei ani, prin înființarea unei instituții militare — „Armata învățării" (L'armée du savoir) — instituție care se ocupă de lichidarea analfabetismului și de școlarizarea copiilor de vîrstă școlară. Efectivele unităților acestei instituții sînt constituite numai din tineri recruți cu știință de carte, încorporați pentru a-și face stagiul militar. În cadrul unităților, ei sînt instruiți în primele luni de armată în problemele predării lecțiilor la cursurile de alfabetizare și la clasele I—IV (elementare) și apoi trimiși la sate pe timp de doi ani. După terminarea stagiului militar, sînt lăsați la vatră sau încadrați ca învățători. Este o experiență proprie, care s-a născut dintr-o necesitate obiectivă, dacă ținem seamă de faptul că în anul 1960 în Iran erau cuprinși în școli numai 47% din rîndul băieților și 28% din rîndul fetelor de vîrstă școlară, iar în anul 1963 în țară erau peste 10 milioane de analfabeți.

În cadrul discuțiilor din ședințele plenare, tovarășul academician Ștefan Bălan, ministrul învățămîntului din Republica Socialistă România, s-a referit la cîteva elemente esențiale care au caracterizat acum 10 ani acțiunea de lichidare a analfabetismului din România. Subliniind grija ce trebuie acordată conținutului alfabetizării, precum și postalfabetizării, a arătat poziția țării noastre cu privire la colaborarea internațională în campania mondială de lichidare a analfabetismului. Experiența acumulată de țara noastră în perioada lichidării analfabetismului a fost primită cu viu interes de către participanți și în mod cu totul deosebit de delegații statelor în curs de dezvoltare.

Problemele cele mai discutate, în cadrul ședințelor plenare, s-au referit la proiectele experimentale de alfabetizare organizate de UNESCO, la finanțarea lor de către anumite organisme ale Organizației Națiunilor Unite, la perspectivele pe care le are lupta împotriva analfabetismului și la rolul opiniei publice în acest domeniu. În legătură cu problemele ridicate, René Maheu, directorul general al UNESCO a făcut unele intervenții care au constituit un ajutor în discuțiile ce au urmat, inclusiv la elaborarea raportului final al congresului.

Problemele prevăzute pe ordinea de zi au fost analizate cu competență și simț de răspundere, în cadrul celor trei mari comisii, care au întrunit experți în problemele alfabetizării (pedagogi, economiști, sociologi) din 87 de state. Comisiile au avut mandat să studieze și să facă recomandări asupra următoarelor probleme:

Comisia I — *Alfabetizarea și dezvoltarea tehnică, economică și socială; finanțarea luptei împotriva analfabetismului.*

Comisia a II-a — *Obiectivele, organizarea, metodele și tehnica alfabetizării și postalfabetizarea.*

Comisia a III-a — *Cooperarea internațională în domeniul alfabetizării.*

În vederea discutării acestor teme pe baza unei documentări cît mai aprofundate, UNESCO a elaborat ca document *L'alphabétisation au service du développement.* De asemenea, a pus la dispoziția delegațiilor lucrările *Données statistiques sur l'analphabétisme* și *L'alphabétisation et l'éducation des adultes.* Expunerile deosebit de importante făcute de delegați în timpul dezbaterilor, în ședințele plenare și în cele trei comisii (cca. 350 de intervenții), au dat posibilitate să se stabilească, teoretic și practic, noile concepții în materie de alfabetizare și să se facă unele recomandări de o valoare deosebită. Astfel, delegații au subliniat că ei sînt de acord cu noua formă de luptă împotriva analfabetismului denumită *alfabetizarea funcțională.* Spre deosebire de *alfabetizarea tradițională,* care în unele state se limita numai la învățarea rudimentară a scris-cititului și a socotitului, alfabetizarea funcțională este chemată să asigure adultului însușirea unui volum de cunoștințe și deprinderi care să-i permită să devină — printr-o educație permanentă — un factor activ și folositor societății din care face parte. Alfabetizarea nu trebuie să fie considerată ca un scop în sine, ci ca o necesitate absolută în ridicarea nivelului cultural al maselor de neștiutori de carte. Pentru aceasta, ea va trebui să fie integrată în sistemul general de educație al fiecărui stat interesat, între școlarizarea copiilor de vîrstă școlară și alfabetizarea neștiutorilor de carte fiind o legătură permanentă. Ea va fi planificată de stat și inclusă în planurile de dezvoltare a economiei și a culturii.

Cu privire la planificarea luptei împotriva neștiinței de carte a vorbit, în cadrul Comisiei I, și delegatul țării noastre. El a făcut o analiză științifică, plecînd de la experiența țării noastre, a modului în care s-a stabilit, la noi, evidența neștiutorilor de carte, a forțelor care puteau duce munca de alfabetizare și a mijloacelor de care dispunem, iar pe baza acestor elemente, a arătat modul în care s-a elaborat planul general de alfabetizare, eșalonat pe ani școlari. Totodată a subliniat ideea că alfabetizarea neștiutorilor de carte este un proces complex și că nu se limitează numai la alfabetizarea adulților neștiutori de carte, ci trebuie să se desfășoare în strînsă legătură cu școlarizarea tuturor copiilor de vîrstă școlară. Această subliniere a fost importantă, deoarece nu toate țările consideră că acțiunea de alfabetizare nu poate fi ruptă de școlarizarea tuturor copiilor. În intervenția sa, delegatul nostru s-a referit și la finanțarea alfabetizării în țara noastră, arătînd că aceasta s-a realizat fără nici un ajutor dinafară — sub nici o formă — și că personalul din învățămînt și numeroși alți cetățeni cu știință de carte au depus o muncă stăruitoare, în mod voluntar.

Dezbaterile au permis să se desprindă unele idei valoroase în legătură cu metodele folosite în munca de alfabetizare, cu personalul necesar și cu folosirea mijloacelor existente. Majoritatea vorbitorilor au arătat că este necesar să se întreprindă de către institutele de științe

sociale studii și cercetări temeinice în ceea ce privește aflarea celor mai bune metode de aplicat, de mobilizare a personalului didactic și de folosire a mijloacelor moderne, care să asigure pe deplin succesul acțiunii de lichidare a analfabetismului. Unii delegați au susținut ca aceste sarcini să fie încredințate unor institute internaționale de alfabetizare, iar alții au fost de părere să se extindă actualele centre regionale, cărora să li se dea noi sarcini. Cît privește alfabetizarea funcțională, s-a arătat că ea ridică probleme importante. În legătură cu manualele și textele de lectură care trebuie să fie elaborate, ținînd seama de profesiunile care sînt atît de variate, s-a menționat că ele trebuie să aibă un conținut clar și un stil ușor de înțeles. Deosebit de importantă este problema înființării de biblioteci cu un fond bogat de cărți și de texte care să intereseze și să fie căutate de cei alfabetizați.

Delegații s-au oferit să-și aducă contribuția la formarea de experți pentru țările slab dezvoltate, la elaborarea materialelor de lectură, la asigurarea mijloacelor audio-vizuale. Delegații țărilor care au lichidat neștiința de carte au oferit sprijinul lor și în ceea ce privește punerea la dispoziția țărilor în curs de dezvoltare a experienței țării lor, a metodelor pe care le-au folosit, a experților etc.

Arătînd eforturile depuse de Republica Socialistă România pentru lichidarea analfabetismului, în cadrul Comisiei a II-a, delegatul țării noastre a făcut o serie de precizări cu privire la recrutarea, la pregătirea și la folosirea cadrelor care au participat la munca de alfabetizare din țară. El a insistat, îndeosebi, asupra conținutului pe care trebuie să-l aibă manualele și textele literare, conținut realist-științific, legat de viață, care să ajute efectiv la formarea omului modern.

În intervenția sa, delegatul din Mali a subliniat importanța experienței țării noastre, precum și ajutorul pe care țara sa l-a primit în mod generos de la Republica Socialistă România.

La congres s-a arătat că lichidarea neștiinței de carte în țările slab dezvoltate nu se poate realiza cu succes numai pe baza eforturilor materiale, fără o largă cooperare permanentă pe plan bilateral, multilateral și regional. Acest ajutor nu poate fi despărțit pe plan național și internațional de sprijinul pe care-l pot da organizațiile neguvernamentale, instituțiile particulare naționale și străine. În același timp, s-a subliniat necesitatea finanțării țărilor în curs de dezvoltare și sub forma acordării unor împrumuturi speciale pentru alfabetizare.

Luîndu-se în dezbatere Programul mondial pentru lichidarea analfabetismului, pe care Conferința generală a UNESCO l-a adoptat în octombrie 1964, delegații l-au asigurat pe directorul general al UNESCO că îl vor ajuta pentru realizarea lui. Este necesar însă ca UNESCO să intensifice sprijinul dat țărilor în curs de dezvoltare, prin stabilirea unui program de schimburi de experți, de informări privind metodele de alfabetizare folosite de țările care au lichidat analfabetismul, de punerea în practică a proiectelor-pilot în țările care au nevoie de acest ajutor. Totodată, este necesar ca UNESCO să asigure ajutorul său și prin crearea unor centre regionale de cercetări în domeniul alfabetizării. Acestea trebuie să fie dotate cu mijloace perfecționate, cu personal competent și cu o documentație bogată pentru a putea da o pregătire superioară cadrelor care se ocupă cu munca de alfabetizare și de educație a adulților.

În timpul dezbaterilor, au avut loc unele confruntări de idei referitoare la problemele legate de cooperarea internațională în domeniul alfabetizării. Discuțiile s-au purtat, îndeosebi, asupra fi-

nanțării acțiunii de alfabetizare, asupra creării unui fond financiar internațional și a administrării lui, asupra creării Institutului mondial de cercetări în domeniul alfabetizării, a programului experimental de alfabetizare pe cinci ani etc.

În cadrul Comisiei a III-a, care a dezbătut problemele legate de cooperarea internațională, delegatul român a arătat care este poziția României în această problemă și care sînt principiile care stau la baza acestei cooperări. Potrivit experienței din țara noastră, care a lichidat analfabetismul numai cu forțe proprii, lichidarea neștiinței de carte este, în primul rînd, o problemă a statelor interesate. Pentru aceasta ea trebuie să devină o problemă de stat, care să facă parte din planul de dezvoltare a economiei și culturii naționale a țării respective.

În ceea ce privește contribuția țării noastre pe plan internațional, delegatul român a menționat că ea se desfășoară în cadrul a numeroase acorduri și angajamente încheiate între statul român și diferite țări. S-a subliniat, de asemenea că Republica Socialistă România este gata să continue această colaborare și cu alte state, conform principiilor care stau la baza politicii noastre externe: respectarea suveranității și independenței naționale, a egalității în drepturi, neamestecului în treburile interne, avantajului reciproc. Într-una din expunerile sale, delegatul nostru a arătat sarcinile ce revin organizației UNESCO și posibilitățile pe care aceasta le are în legătură cu opera de lichidare a analfabetismului.

Menționăm că președintele Comisiei a III-a a fost șeful delegației noastre, tovarășul academician Ștefan Bălan, ministrul învățămîntului. La încheierea lucrărilor, delegații care au luat cuvîntul au arătat că în cadrul comisiei s-au dezbătut probleme deosebit de importante, iar soluțiile găsite de președintele comisiei au fost principiale și unanim acceptate.

În timpul cît a durat congresul, au fost elaborate diferite proiecte de recomandări care au fost discutate apoi în ședințele plenare și în cadrul comisiilor. În ședința plenară de încheiere a congresului a fost prezentat și votat în unanimitate Raportul final cu concluziile generale, recomandările și rapoartele celor trei comisii. Recent, Comitetul economic și financiar al O.N.U. a discutat și aprobat proiectul de rezoluție privind „Campania mondială pentru alfabetizare" prezentat de un grup de țări, printre care și Republica Socialistă România.

Apelul privind organizarea unei acțiuni pe plan mondial pentru lichidarea analfabetismului adoptat la Congresul de la Teheran urmează să fie prezentat Adunării Generale a O.N.U. de René Maheu, director general UNESCO.

DUMITRU IONESCU

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

UN ESEU ASUPRA DEZVOLTĂRII PSIHOLOGIEI CA ȘTIINȚĂ

Lucrarea asupra căreia ne vom opri este, așa cum arată de altfel și autorul ei, biografia unei științe a cărei soartă în decursul anilor a constituit o adevărată „dramă". Este vorba despre psihologie — „disciplină a cărei origine nu este bine determinată, al cărei obiect — dacă există — apare ca nebulos, ale cărei metode sînt considerate ca nesigure și ale cărei legi sînt puse la îndoială, disciplină care — după părerea unora — nu merită titlul de știință" (p. 13).

Meritul lucrării de față intitulate *Drama psihologiei*, apărute recent în Editura științifică, sub semnătura cunoscutului psiholog român, prof. univ. Dr. V. Pavelcu, este tocmai de a fi înfățișat istoria dezvoltării psihologiei — ca un domeniu unitar — și de a fi întregit cercetarea determinismului extern cu cel intern, așa cum o cere de fapt o tratare marxistă a istoriei psihologiei.

În această perspectivă reală, *Drama psihologiei* aduce în discuție vechea și mereu noua problemă a temeliilor științifice ale unei științe atît de complexe. „N-am urmărit aici înfățișarea întregii vieți a psihologiei, ci numai a unor aspecte, conflicte și contradicții socotite de noi ca mai importante, din biografia psihologiei" (p. 13).

În adevăr, problematica psihologiei, privită în cadrul logicii ei interne de dezvoltare, apare dramatică, căci în ciuda faptului că fenomenul psihic există, fiind evident pentru toată lumea, cînd încercăm să-l surprindem cu mijloacele introspecției ne depărtăm de exigențele științei, iar cînd îl explicăm facem fie sociologie, fiziologie și orice altceva în afară de psihologie. Această realitate este privită de autor cu toată seriozitatea și, după noi, un mare merit al cărții este tocmai acela de a nu fi expediat problema, de a nu fi încercat rezolvări facile, la îndemînă oricui, ci de a se fi aplecat cu seriozitate, din perspective contemporane, asupra unei problematici complexe și asupra unor poziții care își au raționalitatea și justificarea lor istorică. Viziunea autorului este circumspectă, propunîndu-și încă de la început nu atît să rezolve problemele ce se pun, cît să le înfățișeze astfel încît să ne dăm seama de măsura în care scepticismul și atacurile îndreptate împotriva psihologiei mai sînt și azi valabile. Firește, prin aceasta o anumită rezolvare se anticipează — dar numai în măsura în care premisele o permit — ceea ce face ca întreaga lucrare să ne apară ca un sistem de demonstrații riguroase, în care faptele, problemele, datele, se supun unor necesități logice de demonstrație în cadrul fiecărui paragraf, ca și în articulațiile mari ale lucrării.

În felul acesta, pozițiile, curentele, atitudinile față de diferitele aspecte ale științei psihicului (obiect, metoda etc.), nu mai sînt simple erori istorice derivate din viziuni deformate asupra realității

---

Vasile Pavelcu, *Drama psihologiei, Eseu asupra dezvoltării psihologiei ca știință*, Editura științifică, București, 1965.

fenomenului psihic, ci etape ale constituirii unei științe complexe, ce are ca obiect cel mai delicat domeniu de investigație — psihicul uman. Prin aceasta nu se minimalizează, cum ar părea la prima vedere, determinismul extern social-istoric, ci, dimpotrivă, tocmai din această perspectivă este posibilă o tratare marxist-leninistă a istoriei psihologiei. Fără îndoială ea presupune nu numai o siguranță științifică deplină, dar și o pregătire filozofică remarcabilă. Ambele condiții sînt necesare, căci — așa cum a arătat viața — asigurarea unui fundament filozofic corespunzător nu a ferit, și nu putea feri, psihologia de unele erori, pentru simplul motiv că o știință nu este identică cu fundamentul ei, cu toate că valoarea acestui fundament numai cu greu poate fi subestimată. De fapt, în unele momente ale istoriei sale, psihologia materialistă a oscilat între un fiziologism reducționist și un exces de teoretizare filozofică formală. Sensul și natura acestor oscilații le înțelegem mai bine după citirea lucrării de față. Este o carte care nu ocolește problemele, ci, dimpotrivă, își face parcă o datorie din a le etala și sublinia gravitatea și importanța.

Lucrarea începe prin a prezenta o serie de deslușiri cerute de caracterul general al acțiunii întreprinse: discuție asupra unor termeni, unor sensuri, semnificații și înțelesuri. Urmează o *Introducere* care se ocupă de nevoia informației biografice și de justificarea studiului întreprins. Constatarea că atacurile împotriva psihologiei sînt explicabile și că scepticismul cu privire la valoarea ei ca știință este inteligibil, constituie temelia analizelor ulterioare propriu-zise care se fac în cuprinsul celor două capitole următoare: primul, intitulat în mod semnificativ *Psihologia nu este știință* al doilea *Vînătoarea lui Pan, sau în căutarea adevărului.*

În primul capitol, negarea psihologiei ca știință se face într-o manieră excepțională. Tot ce s-a creat mai de seamă ca argument împotriva ei este luat în evidență. Promotorii diferitelor puncte de vedere, autentici gînditori, își desfășoară în fața noastră concepțiile lor. Împreună cu noi, autorul se pleacă asupra problemelor în discuție, le cercetează, încercînd să le deslușească sensul istoric și valabilitatea lor. Unii din gînditorii la care se referă autorul sînt personalități de mare prestigiu din trecut (Im. Kant, A. Comte etc.), alții sînt mai apropiați de noi, ca de exemplu J. W. H. Sullivan etc., iar alții s-au format chiar în epoca contemporană. Pe toți îi unește aceeași poziție de negare a legitimității unei științe care să se ocupe cu un fenomen de a cărei realitate covîrșitoare nu se poate totuși nimeni îndoi.

Astfel, Im. Kant neagă psihologia ca știință plecînd de la poziția sa filozofică privind eul organizator al experienței ce nu poate fi obiect al științei, fiind el însuși condiție a tuturor științelor, de la convingerea imposibilității experimentului și a exprimării adevărurilor psihologice în limbaj matematic. A. Comte constată, la vremea lui, o situație de fapt pe baza căreia respinge psihologia din sistemul său de clasificare a științelor: lipsa de obiect și de metodă precisă. Fiziologii consideră că obiectul lor — prin extindere — trebuie să înglobeze în mod firesc și psihologia ca pe un domeniu ce le aparține, behavioriștii înlătură obiectul psihologiei cu bună știință, preferînd în locul lui comportamentul, alte curente le urmează exemplul (însăși psihanaliza este în fond o psihologie fără conștiință a extraconștientului). Toate acestea ridică imperios problema dacă nu cumva, cum arată autorul, „transformarea psihologiei în știință nu este posibilă decît prin schimbarea obiectului ei, prin renunțarea la conștiință". În domeniul legilor, situația este tot așa de precară. Psihologiile „obiective" au ajuns la o

serie de legi, dar acestea s-au dovedit mai degrabă inventii. Legile elaborate de școala behavioristă sînt sau fiziologice sau generalizări ale unor experimente simple, cele gestaltiste au un caracter fizicalist, încercarea lui Claparède nu are nici ea rezultate certe. Concluzia este aceeași ca și în cazul obiectului. Dilema se menține și se amplifică.

Astfel, autorul îl poartă pe cititor dintr-o dilemă în alta, uluindu-l cu avalanșa faptelor și argumentelor: „Psihologia nu are obiect"; „Nu poate exista o știință a subiectivului"; „Existența unor legi psihologice nici nu este posibilă"; „Existența unor legi psihologice nici nu este necesară"; „Psihologia nu are metodă"; „Psihologia introspectivă nu există"; „Psihologia experimentală începe prin a fi psihofizică sau fiziologică și prea puțin psihologică"; „Psihologia experimentală și matematica demonstrează evidența sau nu demonstrează nimic" etc.

Torentul acesta distructiv se încheie cu capitolul al II-lea, făcînd loc în capitolul următor (capitolul al III-lea) încercării de a construi, pe alte baze, noi adevăruri. Așteptarea este legitimă, prin faptul că existența fenomenului psihic este o realitate, și, condus de autor, cititorul înțelege acest lucru foarte bine. Chiar cei care au negat știința psihologică nu au negat fenomenul psihic, avînd uneori fără voia lor o contribuție pozitivă, prin însăși atitudinea de negare (de ex. Im. Kant și A. Comte — ultimul a făcut chiar mai mult: dizolvînd psihologia în alte științe, a încurajat studiul ei din diferite unghiuri de vedere, ceea ce a avut consecințe pozitive asupra dezvoltării ulterioare a psihologiei).

Capitolul acesta a pus probabil cele mai grele probleme autorului, căci una este să negi, fie și cu talent, și altceva este să construiești din ceea ce există un nou edificiu. O posibilitate ar fi fost ca mînuindu-se același material faptic să se ajungă la concluzii noi. Simplu, la prima vedere, dar afirmația conține un mare neadevăr, căci: sau prima analiză a fost insuficientă și întreaga demonstrație e un artificiu, sau ea a fost suficientă și atunci partea a doua nu poate face altceva decît să repete în altă formă ceea ce s-a mai spus. Autorul nu merge însă pe aceste căi, el încearcă de fapt o nouă fundamentare științifică a psihologiei de pe poziția omului de știință militant, pe baza a tot ce poate oferi în prezent acestui domeniu aplicarea creatoare a concepției materialist-dialectice. Sînt în acest capitol pagini de mare tensiune intelectuală și de o certă valoare filozofică. Autorul a înțeles foarte bine că nu este vorba pur și simplu de o nouă prelucrare a unor date existente, ci de o rediscutare a întregii probleme, într-o nouă perspectivă teoretică.

Insuficiența pozițiilor critice apare neîndoielnică atunci cînd autorul identifică în ele diferite forme de ceea ce altădată Bacon numea idoli și deficiențe de natură teoretică. Pentru autor discutarea idolilor însemnează efortul de a sesiza că și în cazul psihologiei criticile reflectă o considerabilă doză de subiectivitate (§ III.1—III.1.6). Discuția teoretică începe cu însăși noțiunea de știință („Ce este știința"?) și se continuă cu „Ce înseamnă a cunoaște obiectul unei științe"?, „Noțiunea de subiectiv", „Psihologia implicită" și „Explicitarea psihologiei"; „Diferențierea înțelesurilor". Urmează o înfățișare succintă a istoriei fenomenului psihic, începînd cu formele cristalizate în produse colective, anonime, folclorice, apoi în literatură și în sfîrșit la nivelul psihologiei propriu-zise (de la § III.0.5. la III.2.5.9.), pentru a se ajunge la o discuție de fond pe tema situării fenomenelor psihice, a naturii fenomenului psihic, a posibilității cunoașterii lui obiective (§ III.2.6.1 — III.2.7.2.). Paragraful III.3 *(În căutarea drumului)* ne înfățișează eforturile pentru găsirea căilor potrivite în abordarea lumii în-

terne a omului. Paragraful excelează în profunzime și subtilitate.

Ultima parte a lucrării (§ III.4) intitulată *Urcînd spre legi* este o sinteză teoretică, interesantă într-un dublu sens: ca valoare obiectivă, în raport cu modul în care sînt rezolvate aceste probleme în literatura de specialitate, dar — după noi — în egală măsură și ca convingeri la care a ajuns unul din psihologii de seamă ai țării noastre, „pentru care n-a fost indiferentă disciplina ce a preferat, a trăit-o, devenindu-i „consubstanțială".

Sînt multe idei, poziții și soluții originale în această parte a lucrării, în problema nivelurilor înțelegerii, a treptelor de cunoaștere, a legilor în psihologie, a explicației, a ierarhizării legilor etc., idei ce interesează prin gradul lor de generalitate și valoare nu numai pe psihologi, ci și pe alți oameni de știință care se preocupă de cunoașterea și de formarea omului, în primul rînd pe pedagogi.

Destinul pedagogiei este asemănător în multe privințe cu cel al psihologiei. Această asemănare rezultă din faptul că ele se întîlnesc și se întrepătrund în studiul aceluiași domeniu — omul. De aceea, este firesc ca lămuririle care se aduc într-un domeniu să influențeze pozitiv și asupra celuilalt. De un interes deosebit în această privință ni se pare problema metodei. Poate nicăieri în alt sector al colaborării dintre aceste două discipline relațiile nu sînt mai strînse. Psihicul uman poate fi cunoscut nu în sine, ci în manifestări. Aceste manifestări pot oferi date comune pentru înțelegerea unor fenomene și procese psihice și a unor procese educative. De multe ori, același procedeu experimental și aceleași date constituie materia primă a unor interpretări diferite ca unghi: psihologic sau pedagogic, sau, ceea ce se întîlnește tot mai des în ultimul timp, și psihologic și pedagogic. Alteori, aceeași metodă se întrebuințează, în scopuri diferite, de ambele discipline. De aceea, precizările în materie de metodă sînt de o certă actualitate. Pe această linie, cea mai importantă idee din lucrarea de care ne ocupăm, este aceea că metoda în sine nu rezolvă problema științei și prin ea însăși „nu naște nimic" fără o concepție științifică și discernămînt în mînuirea ei. Încercarea de a fetișiza metoda (testolatria sau matematizarea psihologiei de dragul matematizării etc.) nu duce la rezultate viabile în nici o știință și nici în psihologie sau în pedagogie. În raport cu concepția și cu sarcina pe care și-o propune cercetătorul spre rezolvare trebuie avute în vedere întotdeauna și posibilitățile pe care le oferă însuși instrumentul experimental utilizat, limitele lui. Numai astfel se poate înainta cu pași siguri într-un domeniu deosebit de complex, dar și de important pentru cunoașterea și educarea omului. Căci sensul major al întregii lucrări este în ultimă instanță de a contribui la înțelegerea psihicului uman și, prin aceasta, lucrarea prof. V. Pavelcu se încadrează în efortul actual de cunoaștere a omului în vederea îmbunătățirii condiției sale materiale și spirituale. În știința contemporană, efortul este multidisciplinar, iar lucrările de bilanț din cadrul fiecărei discipline sînt pline de interes pentru specialiști. Realizările, atunci cînd sînt de calitate, reprezintă întotdeauna un efort multilateral de comprehensiune, de analiză și de apreciere, de sugestie în perspectivă.

Concluziile unor astfel de lucrări, prin faptul că sînt de reală valoare, fac ca profitul să fie întotdeauna major. Or, din acest punct de vedere, cartea prof. V. Pavelcu, prin seriozitate și profunzime, prin rafinament și eleganță intelectuală, este una din cele mai bune lucrări privind dezvoltarea psihologiei ca știință.

NICOLAE RADU,
VASILE V. POPESCU

„TIMPUL LIBER" *

În condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane, problema timpului liber prezintă un interes deosebit atît din punct de vedere teoretic, cît și practic. Date fiind întrepătrunderea adîncă cu o sferă foarte largă de coordonate ale vieții sociale, conținutul variat pe care-l are, multitudinea de aspecte pe care le îmbracă, problema timpului liber este abordată din unghiul de vedere al multor domenii științifice, ca filozofia, sociologia, economia, psihologia socială, psihologia muncii, pedagogia etc.

În general, prin noțiunea de timp liber se înțelege partea din timpul în afara celui folosit în producție, care-i rămîne omului după ce și-a satisfăcut nevoile legate de refacerea forțelor sale, de menținerea vitalității și a capacității de muncă și după ce și-a îndeplinit îndatoririle familiale, gospodărești.

Pentru delimitarea și precizarea conceptului de „timp liber" — în privința căruia nu există încă un limbaj comun, unanim acceptat — sînt deosebit de prețioase indicațiile lui Marx, care prin timp liber înțelegea numai „partea de timp cîștigată pentru activitatea spirituală și socială liberă a indivizilor" [1], timpul în afara celui de muncă, necesar „pentru societate în general și pentru fiecare membru al său (adică pentru dezvoltarea forțelor productive ale fiecăruia în parte, și, deci și ale întregii societăți)" [2].

Așadar, timpul liber este partea cea mai valoroasă din timpul în afara muncii productive, care cuprinde o activitate bogată în conținut, menită să contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității, permițînd ridicarea și perfecționarea calificării, lărgirea orizontului de cultură generală, participarea la viața socială, autoinstruirea și autoeducarea, dezvoltarea aptitudinilor, într-un cuvînt — creșterea rolului pe care-l are omul muncii ca forță de producție creatoare și ca factor activ, conștient de menirea sa socială.

Profundele implicații pe care le are în societatea contemporană timpul liber în domeniile economic, social-politic și cultural, ambiguitatea și complexitatea problemei timpului liber — „enigma cea mai plină de semnificații a epocii noastre, una dintre problemele-cheie", așa după cum o consideră prof. P. Lengrand, șeful secției de educație a adulților a U.N.E.S.C.O. —, dau naștere în lumea capitalistă la interpretări și la soluții dintre cele mai diferite, care însă în ultimă instanță sînt expresia contradicției antagonice între forțele trecutului și cele ale viitorului, ale progresului.

În sociologia burgheză contemporană, perspectiva creșterii timpului liber, în special a folosirii lui și a înrîuririi pe care o exercită asupra conștiinței omului muncii, produce o adevărată panică, teama de libertatea umană. „Demonul modern își face acum apariția pe scena virgină a «timpului liber» și-l ispitește pe om cu viziunea plenitudinii materialiste a vieții. Și astfel, pînă și personalități cunoscute ale culturii burgheze îmbibate de concepții metafizice se arată alarmate de această perspectivă", scrie în mod sugestiv Toti în lucrarea sa.

Este evident — comentează autorul în capitolul intitulat *Marea teamă sau tea-*

---

* Gianni Toti, *Timpul liber*, Editura politică, București, 1965.

[1] Karl Marx, *Capitalul*, Vol. I, Editura politică, București, 1960, p. 537.

[2] Vezi *Manuscrise inedite ale lui K. Marx* în revista „Bolșevic", nr. 11—12/1939, p. 63, 65 (apud. G. S. Petrosean, *Svobodnoe vremea v sațialisticeskom obșcestve*, „Voprosî filosofii" nr. 2/1965, p. 37.

ma de libertate — că cei care își închipuie viitorul doar ca o dezvoltare fără salturi revoluționare a societății capitaliste actuale se simt profund stingheriți în fața realității timpului liber, această „valoare de schimb care poate fi traficată", această „mare monedă" care le scapă din mînă și poate fi folosită de omul muncii după bunul său plac.

Fiind puși în fața contradicțiilor societății pe care o apără, apologeții capitalismului se refugiază în explicații eronate, care să lase neatinsă structura social-economică a orînduirii capitaliste; ei folosesc un limbaj obscur pentru a ridica false probleme, ca „osînda divină a omului de a munci tot timpul", „criza generală a spiritului uman", „tristețea muncitorului", „nevroza declanșată de întreruperea lucrului în cursul zilei, săptămînii, lunii", „psihologia timpului liber", „toxicomania loisir-ului", „descumpănirea psihică provocată de timpul liber" etc.

Pretextînd existența unor asemenea „probleme", ei propovăduiesc ideea că racilele societății trebuie rezolvate prin „relații religioase", sau „publice" între muncitor și tatăl ceresc, între muncitor și patron, între muncitor și statul capitalist, al căror substrat ne este binecunoscut.

Lucrarea de față — așa cum se menționează și în prefața la traducerea românească — constituie prima lucrare contemporană de amploare asupra timpului liber elaborată de pe poziții marxiste.

Abordarea problemei în lumina concepției științifice despre lume și viață, analiza fenomenului în raport cu structura socială a societății în evoluția sa, i-au permis autorului să prezinte adevărata biografie a timpului liber, să pătrundă în esența lui și să întrevadă perspectiva istorică a mișcării sale în societatea socialistă și comunistă.

Dezvăluind de pe pozițiile marxismului limitele concepțiilor burgheze asupra timpului liber, Gianni Toti arată totodată, cu deosebită claritate, că unica soluție de rezolvare a problemei analizate — ca de altfel a tuturor problemelor din orînduirea capitalistă — este lichidarea relațiilor de exploatare, schimbarea orînduirii sociale.

Ceea ce se impune nu este „eliberarea timpului liber de greutățile pe care le implică și nici înfruntarea problemelor confuze ridicate de el", ci „modificarea relațiilor de producție existente care transformă în marfă pînă și timpul liber al omului" (p. 137).

Deosebit de semnificativă, și de o reală valoare teoretică și practică, este rezolvarea pe care o dă Toti unei probleme atît de mult controversate și pentru care apărătorii capitalului născocesc tot felul de expediente „ridicole și triste", evitînd astfel fondul problemei și soluțiile reale care ar duce la rezolvarea ei.

Diagrama socială a „tendinței spre cucerirea unui timp liber folosit apoi în mod creator" pe care o schițează autorul este interesantă și sugerează probleme foarte judicioase, actuale pentru activitatea de cercetare a fenomenului timp liber.

Cît privește însă conținutul, structura, formele concrete, pe care le anticipează autorul, acestea sînt susceptibile de corective și precizări, comportă o analiză aprofundată în contextul condițiilor concrete ale construirii noii societăți.

De altfel, autorul nici nu și-a propus să se ocupe în mod special de viitorul timpului liber. Centrul de greutate al lucrării îl formează situația fenomenului în societatea capitalistă, așa după cum atestă și majoritatea capitolelor: *Sociolo-*

gia timpului liber, sociologia plictiselii, Organizarea și economia timpului liber, Jocul, sporturile, micile libertăți, Revendicări privind timpul liber, o oboseală nouă. Nici incursiunilor istorice relative la apariția timpului liber, deosebit de interesante, nu li se acordă extindere decît în măsura în care erau necesare pentru a delimita și lămuri problema.

În analiza teoretică a timpului liber al muncitorului în decursul dezvoltării sociale, Gianni Toti ia ca element de bază durata zilei de lucru, deoarece aceasta constituie factorul principal, determinant al mărimii timpului liber. „Istoria timpului liber este istoria zilei de muncă", precizează autorul în primele pagini ale cărții sale. Din punct de vedere istoric — arată el — problema și ideologia timpului liber au apărut o dată cu fenomenul urbanizării, strîns legat de dezvoltarea mașinismului industrial de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea. Înainte de această perioadă, timpul liber se confunda de cele mai multe ori cu timpul în care din motive sezoniere sau datorită lipsei unei munci constante nu se lucra.

Arătînd că ziua de muncă n-a constituit niciodată o mărime constantă, ci o mărime variabilă, determinată de limite fizice, sociale și morale foarte diverse, autorul scoate în relief faptul că lupta pentru stabilirea unei zile de muncă normale și cucerirea timpului liber este rezultatul luptei de secole dintre muncitori și capitaliști.

Începutul dezvoltării industriei determină delimitarea strictă a zilei de lucru de restul zilei și creează premisele apariției timpului liber. În realitate, însă, întrucît principalul izvor al plusvalorii — scopul suprem al producției capitaliste — îl constituia sporirea zilei de muncă chiar și peste limitele biologice, problema timpul liber aproape că nici nu se punea. „Timpul liber — arată Toti — era timpul pentru dormit, pentru mîncat, pentru drumul de acasă pînă la fabrică și înapoi. Capitalismul în dezvoltare se hrănea cu timp, se dezvolta pe socoteala timpului de lucru și foamea lui de timp creștea în loc să scadă" (p. 25).

În epoca mașinismului și automatizării, problema timpului liber se impune în mod obiectiv ca un fenomen social de masă și manifestă tendință de creștere continuă.

În fața acestei realități a societății industriale moderne, forțele capitalului își concentrează atenția și asupra acaparării timpului liber al muncitorului și a transformării lui într-un izvor de profit, întrucît potrivit moralei lor singurul lucru care contează este banul, indiferent de mijloacele prin care se obține.

Referitor la aceasta, Toti — într-o altă lucrare[3] — arată că „omul modern trăiește într-un mediu de distracții pe care societatea neocapitalistă le organizează cu scopul de a obține profituri și din exploatarea timpului dinafara producției". Se organizează societăți anonime foarte moderne și foarte industrializate pentru uciderea timpului liber, industria culturală, ca industrie menită să umple și să controleze timpul în care nu se muncește, produce numai distracții dubioase și valori moarte ce ard și lasă doar cenușa timpului, iar apologeții teoreticieni fac reclamă în jurul acesteia. Arsenalul este bogat, variind după specialitatea autorilor, apărători ai capitalismului. De pildă, filozofii și clerul recomandă „transformarea neliniștii într-o așteptare a dumnezeirii", „căutarea armoniei între ființă

[3] Gianni Toti, *Metamorfosi del tempo libero*, „Contemporaneo" nr. 6, iunie 1963, p. 19—20.

și univers", psihologii și medicii recomandă psihanaliza, șocul electric, homeostaza, ca metode de vindecare a sistemului nervos simpatic care ar fi cauza nemulțumirii omului, pedagogii vorbesc despre o „educație împotriva plictiselii", despre „școli pentru timpul liber", alții preamăresc minunile gimnasticii care ar vindeca boala pur psihică a revoltei împotriva exploatării etc. etc. Timpul liber al omului muncii este astfel înjosit de același mecanism al înstrăinării muncii și a produsului.

Tendința tot mai vădită a ideologilor burghezi de a monopoliza timpul liber al muncitorilor are ca mobil teama lor de creștere a nivelului de conștiință a clasei muncitoare, care duce la o mai bună organizare a luptei ei revoluționare.

Timpul liber dobîndește cu adevărat o valoare socială și un profund caracter umanist numai în orînduirea socialistă, unde pentru prima oară el devine unul dintre factorii importanți pentru dezvoltarea multilaterală a personalității, o adevărată forță de producție.

În condițiile noii orînduiri lipsite de exploatare, timpul liber capătă semnificații noi, are un conținut și forme calitativ deosebite de cele din orînduirea capitalistă: „Anarhia din cadrul producției sociale este înlocuită prin organizarea planificată, conștientă. Lupta pentru existența individuală ia sfîrșit. Abia prin aceasta omul se desparte, într-un anumit sens, definitiv de regnul animal și trece de la condiții de existență animalică la condiții cu adevărat omenești"[4].

Numai în orînduirea socialistă — prin noile condiții de muncă și de viață — este posibilă descătușarea energiilor creatoare ale omului care se eliberează de lanțurile prejudecăților și începe să devină el însuși.

În societatea socialistă nu mai există acea contradicție între progresul tehnic și folosirea lui de către societate, între timpul de muncă și timpul liber, contradicție care descumpănește și creează panică în lumea capitalismului. Timpul de muncă și timpul liber nu se mai opun unul celuilalt, iar tendința neabătută de prelungire a acestuia din urmă este o lege a societății pe care o construim. Ele formează o unitate și în ultimă instanță aparțin omului eliberat de exploatare, care este interesat în folosul său și al întregii societăți de care se simte organic legat, să folosească cît mai eficient acest timp. Astfel, interesele societății coincid cu interesele individului.

Avînd în centrul politicii omul cu nevoile lui care „trebuie înțeles și ca sumă de aspirații și nevoi individuale, dar și ca sumă a aspirațiilor și nevoilor colectivității din care el face parte"[5] partidul comunist și statul socialist desfășoară o activitate consecventă de ridicare continuă a bunăstării oamenilor muncii, creînd astfel condiții obiective pentru sporirea timpului liber și pentru folosirea lui potrivit rolului deosebit pe care îl are în societatea noastră.

Propunîndu-și să reconstituie drumul de secole străbătut de omenirea producătoare în lupta pentru cucerirea timpului său liber și să analizeze modul cum este folosit el în lumea capitalistă, G. Toti îl conduce pe cititor în domeniul unei literaturi științifice și beletristice bogate și variate, ceea ce face ca lucrarea să fie interesantă și instructivă.

VALENTINA FILIPESCU
și FLORICA MIHAI

[4] Marx-Engels, *Opere*, vol. 20, Editura politică, București, 1964, p. 280.

[5] *Congresul al IX-lea al P.C.R.*, *Cuvîntarea tovarășului* Alexandru Bîrlădeanu, Editura politică, București, p. 579.

Note bibliografice

PROBLEME ALE EDUCĂRII MULTILATERALE A PERSONALITĂȚII

În scopul lărgirii posibilităților de informare științifică a cadrelor didactice, a specialiștilor și a lucrătorilor din domeniul învățământului în problemele educării multilaterale a personalității, Biblioteca centrală pedagogică și Secția de educație din Institutul de științe pedagogice pun la dispoziția cititorilor ghidul bibliografic de mai jos cuprinzînd lucrări axate pe laturile fundamentale ale educației comuniste *.

A

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

Marx și Engels despre educație și învățămînt, Buc., E.S.D.P., 1960, 380 p. II 19.689

Marx, K. — Engels, F.: *Despre artă și literatură*. Buc., E.P.L.P., 1953, 742 p. III 6.214

Lenin despre învățămîntul public. Buc., E.S.D.P., 1959, 572 p. II 18.219

Lenin despre cultură și artă. Buc., E.S.P.L.P., 1957, 683 p. II 14.783

★

Declarație cu privire la poziția P.C.R. (P.M.R.) în problemele comuniste și muncitorești internaționale. Buc., Edit. politică, 1964, 63 p. II 30.107

Congresul al IX-lea al P.C.R. Buc., Edit. politică, 1965, 864 p. II 34.812

★

Krupskaia, N. K.: *Opere pedagogice alese*. Vol. 1—2. Buc., E.S.D.P., 1959—1960, vol. 1—352 p., vol. 2—440 p. II 18.284

Makarenko, A. S.: *Opere pedagogice alese*. Vol. 1—3. Buc., E.D.P., 1960—1963, vol. 1—344 p., vol. 2—344 p., vol. 3—464 p. II 2.411 B

(***)*Curs de pedagogie generală*. Sub redacția prof. dr. Stanciu Stoian. Buc., E.S.D.P., 1961, 368 p. II 23.333

Chircev, A. ș.a.: *Pedagogia pentru institutele pedagogice*. Buc., E.D.P., 1964, 499 p. III 27.282 B

Psihologia pedagogică. Manual pentru învățămîntul superior. Colectiv de redacție: Chircev A., Pavelcu V., Roșca Al., Zörgö B., Buc., E.S.D.P., 1963, 240 p. (M. I.). III 26.090 B

Șchiopu, Ursula; *Curs de psihologia copilului*. Buc., E.D.P., 1963, 464 p. (M. I., Univ. București). III 10.581 B

B

BIBLIOGRAFIE
PE LATURILE EDUCAȚIEI
COMUNISTE

I

Educația intelectuală

(***) *A forma deprinderi de muncă intelectuală*. În: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 784 (8 ian.), p. 1, 2. P. III 408

* Lucrările se găsesc în Biblioteca centrală pedagogică, la cota menționată.

Alexandrescu, Ștefania: *Să le dezvoltăm celor mici dragostea pentru carte.* Buc., E.D.P., 1963, 80 p.

II 29.620

(***) *Antologia ateismului în România.* Buc., Edit. științifică, 1962, 440 p.

II 26.691

Bábosik Istvan: *A magatartás kapcsolata az erkölestitudat értelmi összetevörvel. VII osztályos tanulók iskólai életében végzett viszgálatok (Relații între ținuta morală și intelectuală. Anchete efectuate în viața școlară a elevilor din clasa a VII-a).* În: „Pedagógiai szemle", Budapest, 1964, nr. 3, p. 244—250.

P. I 936

Badea, M.: *Urmărind dezvoltarea gîndirii.* În: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 819 (8 oct.), p. 4.

P. III 408

Bărbulescu, P. — Cazacu, A. — Vasilescu, A.: *Probleme pedagogice specifice organizațiilor U.T.M. din școli.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 2, p. 13—23.

P. I 467

Belea, Gh.: *Cum să ne ajutăm copiii la învățătură.* Buc., E.S.D.P., 1961, 84 p. (Colecția „În ajutorul părinților").

II 23.224

Beleaev, K. I.: *Consecințele influenței religioase exercitate asupra copiilor.* Buc., E.D.P. 1962, 84 p. (Colecția „În ajutorul părinți or")

II 27.476

Berca, I.: *Dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor de vîrstă școlară mică.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 6, p. 5—21.

P. I 467

Bîrsănescu, Ștefan: *Dezvoltarea multilaterală a personalității școlarului, noțiune de bază a pedagogiei științifice.* În: „Revista de pedagogie", 1964, nr. 7—8, p. 25—33.

P. I 467

Blagonadejina, L. V.: *Probleme psihologice ale organizării muncii de învățare.* Buc., E.S.D.P., 1962, 64 p.

II 25.954

Bogdan-Tucicov, Ana—Miron, Anca: *Unele particularități ale înțelegerii fenomenelor social-istorice de către școlarii mici.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 2, p. 24—38.

P. I 467

Bojin, Al: *De la cuvînt la noțiune.* În: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 796 (2 apr.), p. 5.

P. III 408

Brusnicikina, R. D.: *Ideinoe vospitanie naciznaetsea s detstva (Educația ideologică începe din copilărie).* În: „Nacealnaia școla", Moskva, 1964, nr. 1, p. 23—27.

P. I 296

Bunescu, V.: *Munca independentă a elevilor.* Buc., E.S.D.P., 1957, 152 p.

II 15.407

Bunescu, Vasile — Popescu, Stela: *Cercetări privind însușirea unor categorii ale filozofiei marxist-leniniste în școala medie.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 1, p. 5—16.

P. I 467

Caraba, V. — Istrate, E.: *Unele aspecte metodice ale activității de informare politică a pionierilor.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 1, p. 17—30.

P. I 467

Cogniot, Georges: *L'école et la formation de l'homme du XX-e siècle (Școala și formarea omului secolului XX).* În: „La pensée", Paris, 1964, nr. 118, p. 21—29.

P. I 303

Dobos Laszlo ș.a.: *A tanulók világnézeti és érkölcsi fejlödése (Educația ideologică și morală a elevilor).* Budapest, Tankönyvkiadó, 1962, 350 p.

II 30.039

Dumitrescu, Gh. T. — Bătrînu, Emilia: *Contribuții la metodica cercetării lecturii independente a elevilor.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 8, p. 43—55.

P. I 467

(***) *Educația ateist-științifică în cadrul lecțiilor de istoria patriei.* În: *Metodica predării istoriei patriei noastre în clasa a VII-a.* Buc., E.S.D.P., 1959, p. 40—47 (M.I.C., Inst. șt. pedag.).

II 19.764

Fleancu, Gh. — Stanciu, I.: *Copii, familie, educație științifică.* Buc., Edit. științifică, 1964, 64 p. (Consiliul pentru răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice. Colecția „Știință și religie").

II 19.580 B

Freinet, C.: *L'Exploatation pédagogique des complexes d'intérêt (Exploatarea pedagogică a complexelor de interes).* În: „L'Éducateur", Cannes, 1965, nr. 9, p. 1—11.

P. I 1687

Friederich, Walter: *Lebenslage und Lebensideologie unsere Jugend (Modul de viață și concepția despre viață a tineretului nostru).* În: „Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 1, p. 64—73.

P. I 1024

Goian, Gheorghe: *Baza logică a predării și a însușirii terminologiei științifice.* Buc., E.S.D.P., 1961, 232 p.

II 23.646

Goncearov, N. K.: *V. I. Lenin o noucinom mirovozzrenii i ideinovospitatelnie zadaci școli (V. I. Lenin despre concepția științifică despre lume și sarcinile școlii cu privire la educația politică și morală).* În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1965, nr. 4, p. 21—32.

P. I 234

(***) *Grundprobleme der politisch-moralischen Erziehung der Schüler (Problemele fundamentale ale educației politico-morale a elevilor).* Berlin, Volk und Wissen, 1963, 112 p. (Vergleichende Pädagogik. Deutsches Pädagogische Zentralinstitut).

III 29.953

Horvath Lajos: *A világnezeti neveles idoszern kérdéséi (Probleme actuale ale educării concepției despre lume).* Budapest, Tankönyvkiadó, 1961, 240 p.

II 28.999

Kabanova-Meller, E. N.: *Psihologia însușirii cunoștințelor și a formării deprinderilor la școlari. Problema procedeelor de activitate intelectuală.* Buc., E.D.P., 1963, 364 p.

II 29.332

Kolar, Zdeněk: *Uloha poznámí v utvareni komunistickeho presvedceni (Rolul cunoștințelor în formarea educației comuniste).* În: „Pedagogika", Praha, 1964, nr. 4, p. 415—430.

P. I 869

Krupskaia, N. K.: *Opere pedagogice alese.* Vol. 1—2. Buc., E. S. D. P., 1959—1960, p. 268—271, 327—334 (Vol. 1); 148—150, 153—160, 161—166, 192—194, 271—275, 276—283, 290—295, 413—421, 424—427 (vol. 2).

II 18.284

Iakovlev, V. A.: *Educarea elevilor prin munca în producție.* Buc., E.S.D.P., 1962, 188 p. II 26.058

Ionescu, Miron: *Rolul sarcinilor de răspundere în formarea atitudinii socialiste față de muncă.* În: „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, series psychologia-paedagogia", 1964, p. 41—55. P. I 1532

Jesenska, Zdena: *Nekteré metodicke probleme teorie mravni vychovy (Unele probleme metodologice ale teoriei educației morale).* În: „Pedagogika", Praha, 1964, nr. 4, p. 393—414. P. I 869

Kamenogradski, I. S.: *Ocerki teorii nrastvennogo vospitaniia uceascihsea (Studii privind teoria educației morale a elevilor).* Saratov, Isd-vo Sartovskogo Universiteta, 1962, 234 p. II 27.871

Konnikova, T. E.: *Po povodu odnoi konțeptii nravstvennogo razvitiia (Despre o concepție asupra dezvoltării morale).* În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1965, nr. 10, p. 112—120. P. I 234

Kossakowski, Adolf — Otto, Karlheinz: *Zur Analyse der Entwicklung disziplinierter Verhaltensweisen (Despre analiza dezvoltării comportării disciplinate).* În: „Pädagogik", Berlin, 1965, nr. 8, p. 739—750. P.I 1024

Kowal, Czeslaw: *Swiadomosé moralna a prostepowanie czlowieka (Conștiința morală și comportamentul uman).* În: „Kwartalnik pedagogicz", Warszawa, 1965, nr. 1, p. 27—48. P. I 1080

Krutețki, V. A. — Lukin, N. S.: *Educarea atitudinii disciplinate la preadolescenți.* Buc., E.S.D.P., 1961, 248 p. II 23.852

(***) *La O.N.U. — În Comitetul pentru problemele sociale, umanitare și culturale. Adoptarea în unanimitate a declarației propuse de România cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace.* În: „Scînteia", 1965, nr. 6787 (31 oct.), p. 4. P. III 403

Labal, Paul: *L'éducation civique — discipline majeure (Educația cetățenească — disciplină majoră).* În: „Cahiers pédagogiques", Lyon, 1964, număr special (ian.), p. 41—46. P. I 1075

Lenhin, B. D. — Ravkin, Z. I. — Stepanov, A. V.: *Nelkotorîe voprosî razvitiia i vospitaniia detei (Unele probleme ale dezvoltării și educației copiilor).* În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1965, nr. 3, p. 129—136. P. I 234

Likac v., B. T.: *Opît eksperimentalnogo issledovaniia problem nravstennogo vospitaniia (Un studiu experimental asupra problemelor de educație morală).* În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1965, nr. 10, p. 67—74. P. I 234

Lopez Pino, Marie Louise: *Pour une prise de conscience du probleme actuel de la discipline (Pentru cunoașterea problemei actuale a disciplinei).* În: „Cahiers pédagogiques", Lyon, 1964, nr. 46, p. 5—10. P. I 1075

Mihalache, Filofteia: *Despre orele de dirigenție pe teme etice la clasa I experimentală.* În: „Revista de pedagogie", 1964, nr. 9, p. 68—74. P. I 467

Mokás Lívia: *Ami méltó a lelkesedésükre... Érkölcsi-politikai temájú osztályfőnöki órák (Ceea ce merită să-i însuflețească... Lecțiile de dirigenție cu subiecte moral-politice).* În: „Köznevelés", Budapest, 1964, nr. 7, p. 245—246. P. I 1018

Cosmovici, A. — Logofătu, C.: *Însemnătatea atitudinii adoptate în procesul înțelegerii metaforei.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 2, p. 39—50.
P. I 467

Dmitrieva, N. A.: *Despre frumos.* Buc., Ed. Meridiane, 1962, 132 p.
II 25.967

(***) *Educația estetică prin artă și literatură.* Sub redacția prof. Marcel Breazu. Buc., Edit. Academiei R.P.R., 1964, 360 p. (Academia R.P.R., Institutul de filozofie). III 31.209

Freinet, C.: *Les conférences pédagogiques 1965: l'éducation musicale (Conferințele pedagogice din 1965: educația muzicală).* În: „L'Educateur", Cannes, 1965, nr. 20 (supliment), p. 1—10.
P. I 1.687

Gligor, Elisabeta: *Predarea oral-intuitivă a noțiunilor muzicale la clasele I—II.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 6, p. 99—112. P. I 467

Graur, Neaga: *Educația estetică în școală.* În: „Contemporanul", 1965, nr. 23 (4 iun.), p. 9.
P. II 410

Hosier, John: *Radio and television contributions to music education in Britain (Contribuția radioului și a televiziunii la educația muzicală în Anglia).* În: „Education News", Sidney, 1965, nr. 2, p. 9—10.
P. I 1293

Lăzărescu, Olga: *Să le dezvoltăm copiilor dragostea pentru frumos.* Buc. E.D.P., 1963, 112 p. (Colecția „În ajutorul părinților").
II. 28.447

Legrand, Francis: *L'éveil de la sensibilité et l'éducation scolaire (Trezirea sensibilității și educația școlară).* În: „L'éducateur", Cannes, 1964, nr. 5, p. 27—30.
P. I 1687

Pace, Robert: *What makes a successful music educator? (Ce se cere de la un bun profesor de muzică?).* În: „Education News", Sidney, 1965, nr. 2, p. 6—8. P. I 1293

Poclos, Mihai: *Despre ghidajul elevilor într-un muzeu de artă.* În: „Revista muzeelor", 1965, nr. 2, p. 141—142.
P. I 1.742

Popescu, Maria: *Unele aspecte ale educației estetice la clasa I.* În: *Din munca învățătorului la clasa I.* Culegere de articole. Sub redacția: Timofte Mihai, Boștină Maria și Marinescu Cornelia. Buc., E.S.D.P., 1959, p. 195—230 (M.I.C., Instit. șt. pedag.).
II 17.664

(***) *Problemi esteticeskogo vospitaniia i sovremenosti (Probleme ale educației estetice și contemporaneității).* Moskva, Sovetskii hudojnik, 1963, 200 p.
III 30.674

Sava, Iosif: *Audiții muzicale pentru elevi.* În: „Gazeta învățămîntului", 1965, nr. 786 (22 ian.), p. 7.
P. III 408

Siohan, Robert: *L'enseignement de la musique (Predarea muzicii).* În: L'Éducation nationale", Paris, 1965, nr. 10—11, p. 9—11.
P. I 1393

Șorov, Yu. V.: *Duhovnie potrebnosti uceașcihsea starșih klassov (Cerințele spirituale ale elevilor de școală medie).* În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskova, 1965, nr. 8, p. 22—35.
P. I 234

Todoran, Dimitrie: *Educația estetică a tineretului școlar.* În: „Revista de pedagogie", 1964, nr. 7—8, p. 78—91.
P. I 467

Uher, Vlastimil: *K metodologie teorie estetické vychovy (Despre metodologia teoriei educației estetice).* În: „Pedagogika", Praha, 1964, nr. 3, p. 253—259. P. I 869

Ursu, Magdalena: *Din experiența predării muzicii în clasele I—II ale școlii de 8 ani.* În: „Revista de pedagogie", 1964, nr. 4, p. 105—110.

P. I 467

Văideanu, G.: *Educația estetică profesională.* În: „Revista învățământului profesional și tehnic", 1964, nr. 5—6, p. 84—89.

P. II 1.530

Wojnar, Irena: *Esthétique et pédagogie (Estetică și pedagogie).* Paris, Presses Universitaires de France, 1963, 288 p.

II 30.911

V

Educația fizică și sanitară

Barani, Gavrilă S. — Istrati, Ilie D.: *Activitatea sportivă extrașcolară a elevilor.* Buc., Edit. U.C.F.S., 1964, 138 p.

II 31.658

Belinovici, V. V.: *Procesul învățării în educația fizică.* Buc., Edit. tineretului, 1959, 340 p.

II 18.277

Bîrsănescu, Șt. — Enescu, N.C. — Bancea-Raicu, Eugenia: *Educația fizică și dezvoltarea intelectuală a elevilor.* În: „Analele științifice ale Universității Al. I. Cuza Iași, secțiunea III", 1964, p. 41—54.

P. I 1372

Epuran, Mihai: *Psihologia educației fizice.* Buc., E.S.D.P., 1962, 456 p. (M.I.C., Instit. Cult. fiz., Catedra de pedagogie și psihologie).

IV 25.241

Epuran, Mihai — Chiriță, Georgeta: *Însușirea cunoștințelor la lecțiile de educație fizică.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 3, p. 49—64.

P. I 467

Kiriţescu, Constantin: *Palestrica. O istorie universală a culturii fizice. Origini, evoluție, concepții, metode, probleme, împliniri.* Buc., Edit. U.C.F.S., 1964, 671 p. 34 f. ilustr. II 18.135 B.

Le Loarer, E.: *Éducation physique et pratique sportive en milieu scolaire (Educația fizică și practicarea sportului în mediul școlar).* În: „Enfance", Paris, 1965, nr. 1—2—3, p. 307—320.

P. I 2082

Lescure (Rodez): *Éducation physique et sport de compétition (Educația fizică și sportul de competiție).* În: „Enface", Paris, 1965, nr. 1—2—3, p. 321—333. P. I 1082

Marquet, Pierre-Bernard: *Le sport, l'école et la vie (Sportul, școala și viața).* În: L'Éducation nationale", Paris, 1965, nr. 7, p. 12—13.

P. I 1393

San Marina, Elena — Radovici, I.: *Gimnastica corectivă.* În: „Revista învățământului profesional și tehnic", 1964, nr. 1, p. 31—32.

P. II 1530

Siclovan, Ion: *Munca educativă în procesul antrenamentului sportiv.* Buc., Edit. U.C.F.S., 1964, 192 p. II 30.974

Supek, Olga: *Realizarea pregătirii fizice generale în cadrul lecțiilor de educație fizică la clasele V—VIII.* În: „Revista de pedagogie", 1964, nr. 9, p. 74—80. P. I 467

(***) *Teoria și metodica educației fizice.* Sub redacția: Mihail T. Ionescu și Viorica Popa. Buc., E.S.D.P., 1957, 270 p. II 16.834

(***) *Volea, smelost, drujba. Kniga o fiziceskoi kulture dlea uceașcihsea srednego școlnogo vozrasta (Voință, curaj, prietenie. Carte despre educația fizică a elevilor de vîrstă școlară medie).* Moskva, Izd-vo Fizikultura i sport, 1963, 296 p.

II 29.688

	Pag.
Stanciu Stoian: Un obiectiv important al politicii noastre	5/VIII
Paul Popescu-Neveanu: Particularitățile pedagogice ale sistemului profesor-obiect la clasele mici	21/VIII
Petre Bărbulescu, Luminița Ghivirigă: Probleme ale educației multilaterale a elevilor în școala generală	31/VIII
Gheorghe T. Dumitrescu, Emilia Bătrînu: Contribuții la metodica cercetării lecturii independente a elevilor	43/VIII
P. Roman, S. Diaconu: Despre începuturile învățămîntului public în satele de la sud-vest de București	56/VIII
Alexandru Bojin: Spre țelurile majore ale școlii	5/IX
Petre Pufan și Dimitrie Roman: Unele probleme ale dezvoltării gîndirii la elevii din școlile tehnice agricole	18/IX
Constantin Pufan: Procesul dezvoltării gîndirii la surdomutul în curs de demutizare	28/IX
Teodor Gal: Ion Slavici despre educația prin muncă	36/IX
D. Vatamaniuc: Contribuția lui Ion Slavici la organizarea Institutului Ion Otteteleșanu din Măgurele	50/IX
M. Vișan, Gh. Călugărița, Al. Filipovici, I. Ilasievici, M. Sandu: Unele aspecte ale eficienței experimentului privind modernizarea predării matematicii la clasele mici	5/X
Otto Sonnenschein: Studiu despre determinarea culorilor preferate sau refuzate de elevi în vîrstă de 14—18 ani, în scopul îmbunătățirii ambianței școlare	28/X
Mircea Ștefan: Educație și recuperare	39/X
Tiberiu Truțer și Vasile Iliescu: Dragomir Hurmuzescu și învățămîntul din țara noastră	55/X
Ilie Popescu-Teiușan: Patru scrisori ale lui Marc-Antoine Jullien către Nicolae Rosetti Roznovanu	67/X
P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: Educația adolescenților și geneza personalității	5/XI
George Văideanu și Dumitru Grigoriu: Lecția ca obiect al procesului de control și îndrumare	23/XI
Pantelimon Golu: Probleme psihologice ale programării învățării	34/XI
Ileana Lászlóffy, Emília Péterfy: Familiarizarea elevilor din clasa I cu unele elemente de limbă în perioada preabecedară	49/XI
Emil Domocoș: Ideile pedagogice ale lui I. Piuariu-Molnar	62/XI
Dimitrie Roman: I. Piuariu-Molnar, pedagog și om de cultură	76/XII
Marin Vișan, Petre Bărgăoanu: Probleme referitoare la modernizarea predării geografiei în școală	5/XII
Ion Berca: Folosirea metodei analizei gramaticale în predarea limbii române la clasele mici	17/XII
Maricica Chiș, Silvia Cozma: Tratarea diferențiată a elevilor în procesul formării deprinderilor de scriere corectă	28/XII
Ursula Șchiopu, Maria Taiban, Marcela Lungulescu: Contribuții la analiza rolului educatoarei în jocurile copiilor	43/XII

Pag.

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICĂ

Gheorghe Sireteanu: Probleme ale orelor de dirigenție 66/I
Vasile Popeangă: Despre activitatea directorului privind îndrumarea și controlul procesului de învățămînt 73/I
Eugenia Maruteanu: Predarea aritmeticii în primele clase cu ajutorul abacului cu bețișoare 81/I
Maria Toader: Din experiența mea de dirigintă la clasa I 92/I
M. Filipoiu: Organizarea activității elevilor în cercurile de matematică 100/I
Ion Modoran și *Mihai Timofte:* Cea de-a V-a sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice 109/I
Dumitru Salade: Din nou despre munca dirigintelui 72/II
Silvestru Patița: Sporirea eficienței muncii din comisiile metodice 77/II
Olga Supek: Sugestii privind aplicarea programei școlare de educație fizică la clasele I—IV în trimestrul al doilea 85/II
Ioan Giurgiu: Folosirea proiecțiilor în predarea fizicii 97/II
Alexandrina Lovinescu: Procedee folosite pentru înțelegerea unor forme elementare de calcul abstract de către preșcolarii grupei mari 104/II
Medeea Bunescu: Consfătuirea privind predarea pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV 112/II
Maria Popescu: Concluzii la discuția privind organizarea și desfășurarea orelor de dirigenție 79/III
Maria Roșca: Contribuția textelor literare la formarea concepției științifice despre lume la elevi 88/III
Nicolina Bădici: Din experiența activității mele privind obținerea succesului la învățătură de către elevii din clasa I 94/III
Ion Dumitrescu: Folosirea metodei exercițiului în formarea conduitei morale a elevilor 91/IV
Oscar Roșeanu: Aspecte privind folosirea mijloacelor audiovizuale în predarea chimiei 101/IV
A. Felea și *C. Fogarasi:* Contribuții metodice la problema dezvoltării exprimării elevilor într-o limbă străină (limba rusă) 86/V
Eva Semlyen și *Ana Récz Zeitler:* Recepitularea materiei în procesul predării limbilor străine (limba germană și limba engleză) 97/V
Eugenia Florescu: În sprijinul practicii pedagogice a studenților 107/V
Leonida Tănăsescu: Indicații privind elaborarea diafilmelor didactice 91/VI
Elisabeta Gligor: Predarea oral-intuitivă a noțiunilor muzicale la clasele I—II 98/VI
Tudor Țopa: Educație și instrucție 73/VII
Viorica Demetrescu: Studiul textului literar în cadrul lecțiilor de limba franceză 82/VII
Rea-Silvia Bărbuleanu: Unele investigații cu privire la motivele alegerii profesiunii de către elevii din clasa a XI-a 93/VII
Viorica Nicolaescu: Educarea deprinderilor de muncă independentă la copiii preșcolari 98/VII

	Pag.
Eugen Marian: „Revue camerounaise de pedagogie"	126/X
Veronica Ferarini: * * * „Probleme actuale de chimie"	115/XI
Eugen Novicicov: L. B. Itelson — „Metode matematice și cibernetice în pedagogie"	119/XI
N. E.: „La pedagogie cybernetique"	122/XI
* * * Recomandări de teme pentru „Lecturile pedagogice"	124/XI
Nicolae Radu și *Vasile Popescu:* V. Pavelcu — „Drama psihologiei"	102/XII
Valentina Filipescu și *Florica Mihai:* Gianni Toti — „Timpul liber"	106/XII
* * * Note bibliografice	110/XII
* * * Tematica „Revistei de pedagogie" pe anul 1965 și de perspectivă	I
* * * Cuprinsul „Revistei de pedagogie" pe anul 1965	122/XII

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 12117